



**Examensarbete, 15 hp,  
Speciallärarexamen mot specialisering  
språk-, skriv och läsutveckling  
HT 2019**

## **Läs- och skrivundervisning för alla elever**

Några lärares syn på sitt och speciallärares uppdrag att skapa en språkligt tillgänglig undervisning

**Carina Svensson och Ann Wernered Knutsson**

**Författare**

Carina Svensson och Ann Wernered Knutsson

**Titel**

Läs- och skrivundervisning för alla elever

Några lärares syn på sitt och speciallärares uppdrag att skapa en språkligt tillgänglig undervisning

**Handledare**

Annette Byström

**Bedömande lärare**

Barbro Bruce

**Examinator**

Carin Roos

**Sammanfattning**

Språket har stor betydelse för utveckling och lärande och det är viktigt att alla elever får en god start i sin skriftspråkliga utveckling. Elever kommer till skolan med olika förutsättningar och skolan har ett uppdrag att möta alla elever så de utvecklas så långt som möjligt. Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur några lärare ser på sitt uppdrag i arbetet med att utforma en läs- och skrivundervisning för alla elever, i samverkan med speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling. Kvalitativ metod, i form av semistrukturerade intervjuer med åtta lärare i årskurs 1 - 3, har använts. Empirin har analyserats med hjälp av sociokulturellt perspektiv, specialpedagogiska perspektiv med fokus på det relationella samt SPSM:s tillgänglighetsmodell. Resultatet visar att lärare identifierar var eleven befinner sig i sin skriftspråkliga utveckling i syfte att utforma en lärmiljö som ger bästa möjlighet till utveckling. I lärarnas beskrivning framkommer vikten av att både den sociala, pedagogiska och fysiska lärmiljön samspelar. Ett relationellt perspektiv kan tolkas i verksamheterna. Läsning och skrivning sker i en gemenskap där stöttning till elever ges på olika sätt. Det kan vara i form av stöd från lärare, speciallärare och klasskamrater. Stödet kan också utgöras av olika strategier eller lärverktyg. Speciallärarens uppdrag kan tolkas som trefaldigt; den som kartlägger och identifierar, den som undervisar och den som stödjer och ger råd. Det mesta sker i samverkan med lärarna. Specialläraren upplevs som ett nav i verksamheterna, tillgänglig och lätt att komma i kontakt med. Studiens resultat bidrar med kunskap om hur speciallärares, med specialisering mot språk-, skriv och läsutveckling, kompetens kan komma till nytta i utformandet av en läs- och skrivundervisning för alla elever.

**Ämnesord**

Läs- och skrivundervisning, Skriftspråksutveckling, Sociokulturellt perspektiv, Speciallärare, Specialpedagogiska perspektiv, Tillgänglig lärmiljö

**Author**

Carina Svensson and Ann Wernerred Knutsson

**Title**

Reading and writing education for all students

Some teachers' views on their and the special education teacher's assignment to design a linguistically accessible learning environment

**Supervisor**

Annette Byström

**Assessing teacher**

Barbro Bruce

**Examiner**

Carin Roos

**Abstract**

Language is of great importance for development and learning. It is important, therefore, that everyone gets a good start in their written language development. Students come to school with varying conditions and school has an assignment to meet all the students' needs, so they develop as far as possible. The purpose of this study is to contribute with knowledge of some teachers' views on their work in designing a reading and writing education for all students, in collaboration with the special education teacher with specialization in language, reading and writing development skills. A qualitative method, in the form of semi-structured interviews with eight teachers in grades 1-3, has been used. The empirical data has been analyzed using socio-cultural context, special educational references with focus on the relational perspective and SPSM's accessibility model. The result shows that teachers identify the students' skills of their written language development to best design a learning environment that provides the best opportunities for development. The teachers describe the importance of the social, educational and physical learning environment interactions. A relational perspective can be seen. Reading and writing take place in a community where support for students is given in different ways. It can be in the form of support from teachers, special education teachers and classmates. The support can also consist of different strategies or learning tools. The special education teacher's assignment can be explained as threefold; the one who maps and identifies, the one who teaches, and the one who supports and gives advice. Most activities happen in collaboration with the teachers. The special education teacher acts as a hub in the organizations, available and easy to get in contact with. The study's results contribute to knowledge of how special education teachers, with specialization in language, reading and writing development skills, can contribute when designing a reading and writing education for all students.

**Keywords**

Reading and writing education, Written language development, Socio-cultural perspective, Special education teacher, Special educational perspective, Accessible learning environment

## **Förord**

Efter två och ett halvt års utbildning och i och med detta examensarbete är vi klara speciallärare med specialisering mot språk- skriv- och läsutveckling. Processen att skriva examensarbetet har varit väldigt lärorik och samtidigt väldigt intensiv.

Arbetet med studien har vi fördelat enligt följande:

Vi har gjort planering av arbetets syfte, frågeställningar, metod och teorier samt upplägg gemensamt. Även allt arbete som hör till resultatredovisning, analys, diskussion, slutord, referenslista och formalia. På grund av tidsbrist har vi delat upp vissa delar.

Carina har haft kontakt med speciallärare/lärare och bokat intervjuer, gjort pilotintervjun samt hållit i studiens intervjuer och transkriberat fyra av dem. Carina har skrivit texten till rubrikerna Inledning, Litteratur-/Forskningskapitlets Utveckling av skriftspråklig förmåga och Didaktik och undervisning, Metod samt Teoretiska utgångspunkter.

Ann har deltagit i fyra intervjuer, där uppgiften har varit att observera och ställa kompletterande frågor, samt transkriberat tre av intervjuerna. Ann har skrivit texterna till Begreppsdefinitioner, Litteratur-/Forskningskapitlets Skolans uppdrag att möta alla elever, Speciallärarens roll och uppdrag.

De kapitel som den ena av författarna har skrivit har den andra givit respons på samt vid behov kompletterat.

Vi vill tacka de speciallärare som hjälpt till att förmedla kontakten med lärare på respektive skola samt de lärare som ställt upp och deltagit i intervjuer; utan er hade vi inte kunnat genomföra studien.

Vi vill också tacka vår handledare Annette Byström samt vår bedömande lärare Barbro Bruce, för all den uppmuntran och det stöd vi fått under processen. Stödet har både varit i form av frågor som vi fått fundera extra kring, konkreta tips och förslag på delar i innehållet samt förmedlandet av en tro på oss.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning.....</b>	<b>7</b>
1.1 Problemområde.....	9
1.2 Syfte och frågeställningar.....	10
<b>2. Bakgrund: styrdokument, litteratur och forskning.....</b>	<b>11</b>
2.1 Begreppsdefinitioner.....	11
2.1.1 Skriftspråklig förmåga .....	11
2.1.2 Skriftspråklig sårbarhet .....	11
2.1.3 Speciallärare.....	11
2.2 Skolans uppdrag att möta alla elever.....	12
2.2.1 En skola för alla.....	12
2.2.2 Inkludering .....	13
2.2.3 Tillgänglighet .....	14
2.2.4 Stödinsatser .....	15
2.3 Utveckling av skriftspråklig förmåga.....	16
2.3.1 The Simple View of Reading.....	16
2.3.2 Läsutveckling .....	17
2.3.3 Skrivutveckling .....	18
2.3.4 Skriftspråklig sårbarhet .....	19
2.4 Didaktik och undervisning.....	20
2.4.1 Lärarkompetens .....	20
2.4.2 Organisation av undervisningen och individuellt stöd.....	21
2.4.3 Kamratlärande .....	23
2.4.4 Skriftspråksutvecklande arbetssätt .....	23
2.5 Speciallärarens roll och uppdrag .....	25
<b>3. Teoretiska utgångspunkter.....</b>	<b>29</b>
3.1 Sociokulturellt perspektiv.....	29
3.2 Specialpedagogiska perspektiv - med fokus på det relationella.....	30
3.2.1 Tillgänglighetsmodell.....	31
<b>4. Metod .....</b>	<b>34</b>
4.1 Val av metod .....	34
4.2 Urval.....	35

4.3	<i>Genomförande</i> .....	35
4.4	<i>Bearbetning</i> .....	36
4.5	<i>Tillförlitlighet och giltighet</i> .....	38
4.6	<i>Etiska överväganden</i> .....	39
<b>5.</b>	<b>Resultat och analys</b> .....	<b>41</b>
5.1	<i>Stöd och utmaningar för alla</i> .....	41
5.1.1	<i>Analys utifrån teoretiska begrepp</i> .....	44
5.2	<i>Läsning och skrivning i en klassgemenskap</i> .....	45
5.2.1	<i>Analys utifrån teoretiska begrepp</i> .....	47
5.3	<i>Rum för lärande</i> .....	48
5.3.1	<i>Analys utifrån teoretiska begrepp</i> .....	49
5.4	<i>Speciallärares förebyggande arbete</i> .....	49
5.4.1	<i>Analys utifrån teoretiska begrepp</i> .....	50
5.5	<i>Resultatsammanfattning</i> .....	50
5.5.1	Hur beskriver lärare att de utformar sin undervisning för att utveckla alla elevers skriftspråkliga förmåga? .....	50
5.5.2	Hur tolkar lärare speciallärares uppdrag i arbetet med elevernas skriftspråkliga utveckling? .....	51
<b>6.</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>53</b>
6.1	<i>Metoddiskussion</i> .....	53
6.2	<i>Resultatdiskussion</i> .....	54
6.3	<i>Specialpedagogiska implikationer</i> .....	58
6.4	<i>Förslag till fortsatt forskning</i> .....	58
6.5	<i>Slutord</i> .....	59
	<b>Referenser</b> .....	<b>60</b>
	<b>Bilaga 1-3</b>	

# 1. Inledning

Under vår utbildning till speciallärare, med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling, har vi alltmer uppmärksammat betydelsen av att alla elever får en god start i sin skriftspråkliga utveckling och funderat över på vilket sätt vi som blivande speciallärare kan bidra till detta.

Språket har stor betydelse för utveckling och lärande och det är viktigt att kunna läsa och skriva för att utveckla kunskap i alla skolämnen, genom hela skoltiden samt vara delaktig i de demokratiska processerna i dagens samhälle. Skriftspråksutvecklingen börjar långt innan skolstart och elever kommer till skolan med olika förutsättningar. Alla barn utvecklas olika och skolan har ett uppdrag i att möta och utmana alla elever så att de kan utvecklas så långt som möjligt. Fouganthine (2012) menar att problem med läsning och skrivning i tidiga skolår ofta kvarstår genom hela skoltiden och att det finns stor risk att dessa svårigheter fortsätter att påverka framtida lärande. Läroplanen är tydlig när det gäller skolans kompensatoriska uppdrag, det vill säga att skolan måste se till olika elevers förmågor, bakgrund och språk och anpassa undervisningen utifrån dessa förutsättningar (Skolverket, 2018). Skolan behöver vara medveten om elevernas kunskaper, men också om svårigheter för att kunna utgå från eleverna i undervisningen. I regeringens betänkande (SOU 2016:59) framhålls en god undervisning som grunden till det fortsatta lärandet samt att en god undervisning också är bästa åtgärden för att förebygga svårigheter som elever kan få i läsning och skrivning.

Styrdokumentet för svensk skola säger inget specifikt om speciallärarens yrkesroll och uppdrag. Enligt examensordningen (SFS 2017:1111) ska specialläraren, med specialiseringen språk-, skriv- och läsutveckling, visa fördjupad kunskap om och stimulans av elevers språk-, skriv- och läsutveckling. Specialläraren ska också ta initiativ till, analysera och medverka i förebyggande arbete samt bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer. Bladini och Naeser (2012) skriver att dagens speciallärare utbildas mot en utvidgad professionalitet, från att ha arbetat med särlosningar för vissa elever, till att även kunna ansvara för utveckling av skolans lärmiljöer genom att bland annat fungera som samtalspartner och rådgivare för elever, föräldrar och lärare.

Att läraren är den enskilt viktigaste faktorn för att främja lärande och utveckling och att förebygga misslyckanden har flera forskare påtalat (Hattie, 2009; Myrberg, 2007). Läraren behöver behärska olika läs- och skrivmetoder och arbetssätt för att möta alla elever; efter var

och ens förutsättningar och behov. Alatalo (2011) påtalar att en skicklig lärare kan tidigt identifiera elevers svårigheter och har kunskap kring hur det ska åtgärdas.

Vart tredje år mäts 15-åringars läsförståelse i den internationella undersökningen PISA (Programme for International Student Assessment). Mellan den första PISA-studien år 2000 och den som gjordes 2012 hade Sverige den största resultatförsämringen av alla OECD-länder. 2015 bröts trenden och resultaten blev på samma nivå som 2009. Lågpresterande elever stod för en tydlig förbättring när det gäller läsförståelse. Den senaste undersökningen, 2018, visade ytterligare en förbättring av resultaten i läsförståelse, på så sätt att andelen högpresterande elever ökade, medan andelen lågpresterande elever var oförändrad. Dock skriver Skolverket (2019) att denna förändring inte är statistiskt signifikant. Även den senaste undersökningen i PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), där fjärdeklassares läsförmåga mäts vart femte år, visade en förbättring. År 2016 låg eleverna på samma nivå som år 2001, då Sverige presterade som bäst (Skolverket, 2017). Både PISA och PIRLS visar att elevernas kön och bakgrund har betydelse för resultatet. Flickor presterar bättre än pojkar och elever med gynnsam socioekonomisk bakgrund presterar bättre än de med mindre gynnsam socioekonomisk bakgrund (Skolverket, 2017; Skolverket, 2019).

Vikten av god skriftspråklig förmåga har under senare år tydliggjorts utbildningspolitiskt. Sedan några år tillbaka finns nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling för årskurs 1-3, obligatoriskt att använda i årskurs 1 (SKOLFS 2017:5). Syftet är att tidigt identifiera elever som riskerar att få eller har svårigheter inom läs- och skrivutvecklingen samt elever som behöver extra utmaningar för att nå så långt som möjligt. Från och med 1 juli 2019 blev det även obligatoriskt att kartlägga varje elevs utveckling i språklig medvetenhet i förskoleklass (SFS 2010:800). Syftet med en åtgärdsgaranti i förskoleklassen är i princip detsamma som den motsvarande åtgärdsgarantin i grundskolan, specialskolan och sameskolan. Garantin innebär att varje elev som riskerar att inte utvecklas i riktning mot de kunskapskrav som ställs i årskurs 1 och 3, skyndsamt ska få det stöd som behövs för en positiv utveckling (SOU 2016:59).

I skolans uppdrag ingår att upptäcka om eleven riskerar att få svårigheter i sin inläring. Att tidigt upptäcka hinder och sätta in insatser för att undanröja dessa hinder kan hjälpa eleven att utvecklas mot målen (Skolverket, 2014). Det kan samtidigt hjälpa eleven till bättre självkänsla och självförtroende genom att undvika misslyckanden (Foughantine, 2012; Fredriksson & Taube, 2012). Läs- och skrivsvårigheter kan bero på många olika faktorer. Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016a) använder sig av begreppet språklig sårbarhet, vilket innebär



att sårbarhet uppstår i relation mellan den enskilde individens förutsättningar och faktorer i den pedagogiska miljön. Skriftspråket kan stimulera och utmana men också bli ett hinder i elevens utveckling och lärande.

## **1.1 Problemområde**

På många skolor finns inte tydligt definierat speciallärarens roll och uppdrag, bland annat i relation till klasslärare som arbetar med att utveckla elevers skriftspråkliga förmåga. Det finns inte heller mycket forskning kring speciallärarens uppdrag och roll (von Ahlefeldt Nisser, 2014). Lindqvist (2013) menar att det finns olika föreställningar om vad speciallärare ska arbeta med, hur de ska genomföra sina uppdrag och varför. Om uppdraget förstås på olika sätt av de olika professionerna i skolan får det konsekvenser för den pedagogiska praktiken. I Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholms (2015) studie undersöks hur specialpedagogens och speciallärarens yrkesroll praktiseras. Resultatet visar att det relationella synsätt som dessa yrkesgrupper ger uttryck för, inte stämmer med de arbetsuppgifter de utför på skolorna.

Som snart färdiga speciallärare, med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling, ser vi vikten av att alla elever får möjlighet att stödjas och utmanas i sin skriftspråkliga utveckling. Examensordningen (2017:1111) beskriver speciallärarens roll att leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet för att möta behovet hos alla elever. Bruce (2019) menar att det handlar om att utgå från att elever är olika, att undervisningen passar var och en och samtidigt alla, och att ”specialläraren i samverkan med läraren kan möjliggöra, stärka och utmana hela klassens lärande” (s. 197). Hur kan då vår kompetens som speciallärare komma till nytta i skolan? Vilka förväntningar har lärare på oss? Mot bakgrund av detta är vi intresserade av att undersöka och bidra med kunskap om hur lärare utformar läs- och skrivundervisningen för att möta alla elever samt hur de ser på speciallärarens uppdrag i detta arbete.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur några lärare ser på sitt uppdrag i arbetet med att utforma en läs- och skrivundervisning för alla elever, i samverkan med speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling.

För att uppnå syftet formulerades följande frågeställningar:

- Hur beskriver lärare att de utformar sin undervisning för att utveckla alla elevers skriftspråkliga förmåga?
- Hur tolkar lärare speciallärarens roll och uppdrag i arbetet med elevernas skriftspråkliga utveckling?

## **2. Bakgrund: styrdokument, litteratur och forskning**

I kapitlet definieras först vissa begrepp som används i studien. Därefter redovisas styrdokument, litteratur och tidigare forskning under fyra underrubriker

### **2.1 Begreppsdefinitioner**

#### **2.1.1 Skriftspråklig förmåga**

Skriftspråket handlar om kommunikation, att meddela sig med andra och sig själv. Det som skiljer talspråket och skriftspråket åt är att talspråket är ett örats språk, här och nu. Skriftspråket är ett ögats språk, där man kan gå tillbaka och läsa en gång till eller kanske bearbeta och ändra något i en text. Den skriftspråkliga förmågan handlar om förmågan att läsa och skriva. Något som Bruce m.fl. (2016a) uttrycker “att möta och bemästra skriften - det synliga språket” (s. 122). När begreppet skriftspråklig förmåga används i studien avses både läs- och skrivförmåga.

#### **2.1.2 Skriftspråklig sårbarhet**

De flesta barn lär sig läsa och skriva utan några större besvär, men ibland uppstår ett “glapp” i mötet mellan barnets lärandeförutsättningar och skolans krav och pedagogiska möjligheter. En del barn får då svårigheter att tillägna sig skriftspråket, något som Bruce m.fl. (2016a) uttrycker skriftspråklig sårbarhet.

#### **2.1.3 Speciallärare**

Fram till 1989 utbildades speciallärare, men denna utbildning ersattes 1990 av specialpedagogutbildningen. Sedan 2007 finns åter speciallärarutbildningen (von Ahlefeld Nisser, 2014). Enligt examensordningen (SFS 2017:1111) uppnås speciallärarexamen efter 90 högskolepoäng. Det ställs också krav på tidigare avlagd lärarexamen samt minst tre års yrkeserfarenhet. Sedan 2011 finns sex olika specialiseringar, varav språk-, skriv- och läsutveckling är en (Byström, 2018). När speciallärare används i föreliggande studie avses de som utbildat sig före 1990, varit verksamma i yrket sedan dess och vidareutbildat sig inom språk-, skriv- och läsutveckling samt de som utbildat sig efter 2007 med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling.

## 2.2 Skolans uppdrag att möta alla elever

### 2.2.1 En skola för alla

Skolan har ett ansvar att möta alla elevers olika förutsättningar och behov och undervisningen ska anpassas därefter (Skolverket, 2018). Om en elev riskerar att inte nå kunskapsmålen ska eleven få stöd i form av extra anpassningar eller särskilt stöd inom ramen för den ordinarie undervisningen (SFS 2010:800). Ahlberg (2015) menar att skolans uppdrag bestäms av statliga styrdokument men att det finns en avvikelse i hur verksamheten fungerar och styrdokumentens målsättning kring en likvärdig utbildning för alla elever, *En skola för alla*. Gadler (2011) studerar i sin avhandling de statliga styrdokumentens betydelser för alla elevers rätt till en likvärdig utbildning. Det är varje kommuns uppgift att tolka och genomföra det statliga uppdraget och därför är det enskilda tjänstemäns tolkningar som påverkar elevernas rätt till en likvärdig utbildning. En skola för alla är beroende av att dessa tjänstemän har kunskap om och erfarenhet av att möta alla elever. Gadler uttrycker det som att "skolan är att betrakta som institution och organisation samt att enskilda tjänstemän inom skolans verksamhet fungerar som tolkare och genomförare av utbildningsuppdraget" (s. 136).

Alla barns rätt till undervisning samt en handlingsram kring specialpedagogiska åtgärder för undervisning av elever i behov av särskilt stöd, antogs vid en internationell konferens arrangerad av Unesco i Salamanca 1994. Den fick namnet Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006). Deklarationen anses vara specialpedagogikens ideologiska bas och inkluderingstanken har sin grund i just Salamancadeklarationen, där strävan är att utveckla en bra skola för alla. Elever med funktionsnedsättning ska vara naturligt delaktiga i en skola för alla och särlösningar ska undvikas (Nilholm, 2019). Ahlberg (2015) uttrycker det som att "den obligatoriska skolan i Sverige ska vara en skola där alla elever är välkomna och undervisningen är anpassad efter individuella förutsättningar" (s. 19). Svensk skola ska verka för allas rätt till utbildning och genom specialpedagogiska insatser möta och tillgodose alla elevers behov, en likvärdig skola för alla. Inkludering som begrepp nämns inte i skolans styrdokument, men rätten till stöd för alla elever är tydligt framskriven.

Nielsens (2005) intervjustudie pågick under ett och ett halvt år och involverade nio elever med svårigheter i sin skriftspråksutveckling. De intervjuade elevernas åldrar varierade mellan 9 år och 53 år. Forskaren menar att det är en mänsklig rättighet att bli skriftspråklig. Samhället ställer idag också större krav på den skriftspråkliga förmågan eftersom mängden text som vi

möter ökar. Att snabbt kunna läsa och förstå skriftliga budskap och att snabbt kunna skriva svar blir allt viktigare. Det är skolans uppdrag att utbilda alla elever och ge dem möjlighet att utveckla den skriftspråkliga förmågan. Vissa elever möter svårigheter när de ska lära sig läsa och skriva och tidiga insatser behövs för att förebygga svårigheter. Lärarna ska möta alla elever där de är för att kunna utvecklas på bästa sätt. Det lyckas inte alltid utan det förekommer att elever ses som bärare av problemen i stället för att det är ett undervisningsproblem. Undervisningen möter inte elevens starka och svaga sidor. Att utveckla skriftspråkligheten uttrycker Nielsen som att "leva i spänningen mellan två slags fakticitet, en samhällelig/kulturell och en personlig/existentiell" (s. 11). Det är inte bara elevens personliga angelägenhet att få lära sig att läsa och skriva, det är både en rättighet och skyldighet, ett samhälleligt mål.

För att kunna ta hänsyn till elevernas olika förutsättningar och behov är det viktigt att läraren och skolan skaffar sig kunskap om varje elev (Skolverket, 2014). Enligt Hjärne och Säljö (2013) kommer ingen att skapa pedagogiska metoder som suddar bort alla svårigheter. Istället är det viktigt hur skolan bearbetar och stöttar elever, utvecklar arbetsformer samt hur de befästs hos individen och gruppen som ska arbeta med dem. Göransson och Nilholm (2013) hävdar att utifrån ett inkluderingsperspektiv behöver skolan se till hur representativ lärmiljön är i relation till den variation som eleverna representerar.

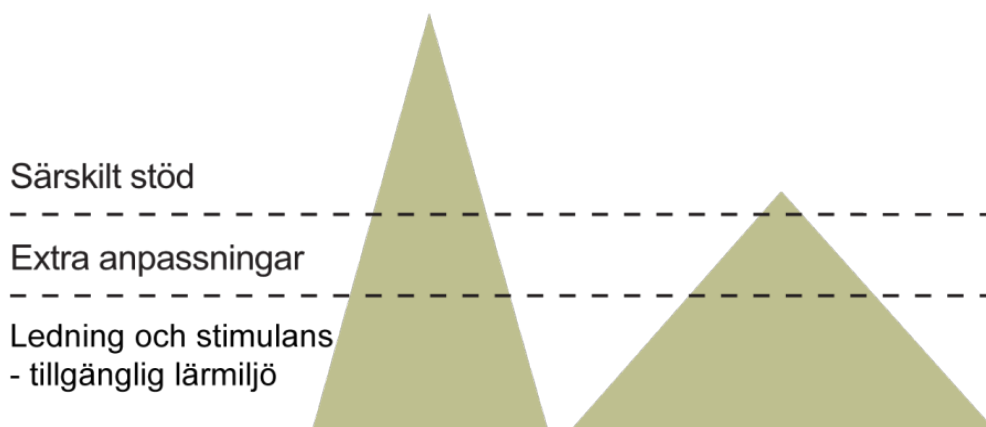
### 2.2.2 Inkludering

Inkluderingsbegreppet kan, enligt Nilholm (2019), innefatta tre aspekter som avgör skillnaden mellan olika sätt att se på inkludering; *var* utbildningen ska bedrivas, *vilka* elever som ska inkluderas samt *vad* vi menar med inkludering. De tre frågorna var, vilka och vad ger vidare upphov till olika inkluderingsbegrepp för att förstå inkludering. Nilholm tar upp fyra definitioner av inkludering där *var* och en förutsätter den tidigare, "inkludering som placering", "inkludering som en bra miljö för elever med funktionsnedsättningar/i behov av särskilt stöd", "inkludering som en bra miljö för alla elever" samt "inkludering som gemenskap" (s. 46). I *inkludering som placering* blir inkluderingen en placeringsdefinition, *var* eleven undervisas. Placeringen avgör dock inte om eleven är inkluderad. Det är även viktigt hur eleven har det. *Inkludering som en bra miljö för elever med funktionsnedsättningar/i behov av särskilt stöd* tar även upp *hur* kvaliteten på elevens situation är, att eleven mår bra. I denna definition av inkludering tittar man dock endast på välmåendet hos eleven med funktionsnedsättning/i behov av särskilt stöd. I nästa definition av inkludering, *inkludering som en bra miljö för alla elever*,

tar man även in alla elevers situation och välmående. Den sista definitionen, *inkludering som gemenskap*, utmanar de andra definitionerna genom att fråga sig *vad* utbildning ska vara. Här omfattar inkluderingsbegreppet alla elever i gemenskap, där särlösningar undviks (Nilholm, 2019). När variationen av elever ses som naturligt, som en tillgång där man anpassar verksamheten för allas olika behov, gäller inkluderingsbegreppet (Skolverket, 2014).

### 2.2.3 Tillgänglighet

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) har tagit fram riktlinjer för tillgänglighet i skola, vilka utgår från forskning, beprövad erfarenhet, lagar och riktlinjer och omfattar alla barn och elever. Där beskrivs hur skolans fysiska, sociala och pedagogiska miljöer behöver samspela för att ge elever förutsättningar till lärande och kunskapsutveckling. Fokus ligger på att identifiera och undanröja hinder i verksamheten för att förbättra lärmiljön. Myndigheten menar att generella lösningar, tillsammans med ökad kunskap om förutsättningar för lärande, kan göra att verksamhetens behov av särskilt stöd minskar. Tillgängliga lärmiljöer är också en förutsättning för att kunna utveckla en inkluderad verksamhet, där elever har möjlighet att vara delaktiga i såväl sitt lärande som i den sociala gemenskapen (Tufvesson, 2018).



Figur 1. Illustrationen visar hur extra anpassningar och särskilt stöd förhåller sig till tillgänglig lärmiljö och synliggör även vinsten med en tillgänglig lärmiljö (Tufvesson, 2018, s. 9).

År 2015 blev bristande tillgänglighet en ny form av diskriminering (SFS 2014:958). Den innebär att elever med funktionsnedsättning missgynnas om skolan inte vidtar skäligen åtgärder för att eleven ska komma i jämförbar situation som kamrater utan funktionsnedsättning. På utbildningsområdet gäller lagen såväl undervisning som lokaler (Tufvesson, 2018).

Skolverkets (2016) rapport om tillgängliga lärmiljöer bygger på en enkät- och intervjustudie kring hur skolor arbetar för en tillgänglig utbildning ur ett pedagogiskt, socialt och fysiskt perspektiv. Rapporten visar att många skolor saknar specialpedagoger och/eller speciallärare samt att den specialpedagogiska kompetens som finns är ojämnt fördelad mellan skolor. Skolverket menar att tillgång till specialpedagogisk kompetens bör ses som en självklarhet i skolans strävan att skapa tillgängliga lärmiljöer, som ger alla elever möjlighet att utvecklas så långt som möjligt kunskapsmässigt. Skollagen (SFS 2010:800) pekar på huvudmannens ansvar att varje skola, oavsett storlek, ska ha tillgång till personal med specialpedagogisk kompetens. Alla elever behöver ledning och stimulans i sitt lärande och det är skolans ansvar att eleverna, efter sina förutsättningar, ska utvecklas så långt det är möjligt. I detta arbete har skolan ett kompensatoriskt uppdrag som innebär att organisera miljön för eleverna (Skolverket, 2014).

#### 2.2.4 Stödinsatser

Elever som riskerar att inte nå läroplanens kunskapskrav ska skyndsamt få stöd (SFS 2010:800; Skolverket, 2014). Stödinsatser kan delas in i två nivåer; extra anpassning och särskilt stöd. Innan stödinsatser sätts in är det dock viktigt att kartlägga elevens skolsituation för att göra eventuella förändringar i organisationen kring eleven, exempelvis se över elevens fysiska och sociala lärmiljö, pedagogiska metoder eller resursfördelning (Tufvesson, 2018). Om behovet av stöd är mer individuellt kan stödet ske i den ordinarie undervisningen som extra anpassningar. Insatser av mer ingripande karaktär, och kanske inte möjliga att genomföra i den ordinarie undervisningen, räknas som särskilt stöd. "Det är insatsernas omfattning eller varaktighet, eller både omfattningen och varaktigheten, som skiljer särskilt stöd från det stöd som ges i form av extra anpassningar" (Skolverket, 2014, s. 11). Ahlberg (2015) menar att vissa elever behöver särskilt stöd under hela sin skoltid för att få möjlighet att utvecklas mot kunskapsmålen, andra behöver stöd endast tillfälligt. Då en elev ska ges särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram utarbetas, där det framgår vilket behov av särskilt stöd som finns samt när och hur det ska tillgodoseas. Det ska även framgå vem som är ansvarig för uppföljning och utvärdering av åtgärderna (SFS 2010:800). Enligt Ahlberg (2015) är det en ökad tendens att särskilja elever som inte passar in i den ordinarie elevgruppen, det vill säga man utvecklar inte den pedagogiska praktiken utan flyttar elever istället.

## 2.3 Utveckling av skriftspråklig förmåga

### 2.3.1 The Simple View of Reading

*The Simple View of Reading* är en läsmodell där läsförståelsen definieras som avkodning och språkförståelse. Modellen är upplagd som en multiplikation och innebär att Läsförmåga = Avkodning x Språkförståelse (Hoover & Gough, 1990). Avkodningen är den tekniska sidan av läsning som handlar om att identifiera eller känna igen det skrivna ordet, det vill säga betydelse, uttal och grammatiska egenskaper. När barnet kan tyda och översätta grafem till fonem har koden till avkodning knäckts. För att bli en skicklig läsare måste avkodningen automatiseras. Myrberg (2007) menar att fonologisk medvetenhet, verbalt minne, snabbhet i fonologisk ordåtkomst och bokstavskunskap har stor betydelse för att ordavkodningsförmågan ska utvecklas. Språkförståelse handlar om resultatet av tolkningen av språkliga meddelanden (Fredriksson & Taube, 2012). För att förstå en text krävs att läsaren har tillräcklig ordkunskap, kan göra kopplingar mellan satser och meningar, kan göra inferenser samt att läsaren har tillräcklig omvärldskunskap för att sätta texten i ett större sammanhang (Cain, 2010). För nybörjarläsaren är det avkodningsförmågan som främst begränsar läsningen, medan förståelseaspekten har störst betydelse för utvecklade läsare (Cain, 2010; Foughantine, 2012).

Taube (2009) lyfter in motivation och en god självbild som viktiga komponenter i formeln. Läsmotivationen är en mycket stor del av läsningen, då motiverade läsare läser mer och därmed blir bättre på det; det uppstår en god cirkel. Likaså är det med självbilden. Upplevelser av ökad kompetens och framgång leder till att nya krav i skriftspråket upplevs som utmanande. Stanowich (1986) kallar detta fenomen Matteuseffekten. Cain och Oakhill (2011) studerar Matteuseffekten i sin longitudinella studie. Elever i klass 3 med god läsförståelse respektive läsförståelsesvårigheter intervjuades angående läsvanor i hemmet. Elever som läste och lästes för i hemmet hade en större utveckling av ordförrådet och läsförståelse än de elever som inte läste hemma. Studien, som enligt författarna bevisar Matteuseffekten, studerade eleverna mellan åldrarna 8 och 16 år.

Skrivning har, liksom läsning, en teknisk och en innehållsmässig sida. Vid skrivande måste texten skapas av skribenten. Taube (2011) kallar detta textbyggande och presenterar en modell som inspirerats av *The Simple View of Reading*. Den innebär att Skrivning = Inkodning x Textbyggande x Idéskapande. Inkodningen innefattar den tekniska delen det vill säga att känna till skrivtecknens form och stavning. Textbyggande handlar om att planera, formulera och



revidera det språkliga flöde som bär budskapet. Idéskapandet är det budskap eller innehåll skribenten vill förmedla i texten.

### 2.3.2 Läsutveckling

Ordavkodning och språkförståelse är vid läsning två olika komponenter, enligt The Simple View of reading. Oakhill, Cain och Elbro (2018) påtalar att undervisning bör främja båda delarna redan från början, även om undervisning av ordavkodning är ett måste för att komma igång med läsningen.

Lundberg (2010) beskriver ett utvecklingsförlopp mot att bli läsande individer bestående av fyra stadier; pseudoläsning, logografisk-visuella, alfabetisk-fonemiska och ortografisk-morfemiska stadiet. Författaren menar att utvecklingen i hög grad är beroende av vilken undervisning barnet fått och de erfarenheter som gjorts och att ett allmängiltigt utvecklingsförlopp inte kan fastslås. Pseudoläsning innebär att barnet känner igen ett ord utan att ge akt på de grafiska detaljerna och ordet känns igen när det finns i ett bekant sammanhang. I en logografisk läsning känner barnet igen ordet som en bild, utan att förstå hur den alfabetiska skriften fungerar. I nästa stadium lär sig barnet att förstå den alfabetiska principen, att tecken representerar ljud. Fonologisk läsning innebär att en elev kan läsa genom att ljuda sig fram i mötet med ett obekant ord, den fonologiska vägen in i lexikonet. Lundberg skriver att detta stadium innehåller två viktiga moment, analys och syntes. Att analysera ord i fonem kräver att uppmärksamheten riktas mot språkets formsida. Barnet måste förstå att språket består av ord, och att ord kan delas upp i beståndsdelar som åter kan sättas samman till ord, syntes. I det ortografiska stadiet har läsaren börjat känna igen vissa mönster och regelbundenheter i språket. Orden/stavelserna har fått en ortografisk-morfemisk identitet i barnets inre lexikon. Alla ord behöver inte läsas ut, utan vissa bokstavssekvenser har lagrats i minnet. Fler och mer avancerade sekvenser lagras och läsningen går snabbare. Elbro (2004) och Myrberg (2007) skriver att även när barnet börjat läsa alltmer ortografiskt spelar den fonologiska strategin en viktig roll. Den används när läsaren stöter på okända ord. En god läsare använder båda strategierna och skiftar mellan dem under läsningen.

När barnet börjar automatisera sin läsning sker en stor förändring i läsförmågan. Fokus kan läggas på att ta till sig innehållet i texten och läsning handlar då inte om att lära sig att läsa utan att läsa för att lära (Kamhi & Catts, 2014). De tre sista utvecklingsstadierna i Challis (1983)

modell handlar om att läsa för att lära. Barnet läser längre och mer sofistikerade texter. Idéer och information integreras inom och mellan meningar, stycken och större textenheter. Nästa steg innebär att barnet kan hantera texter från mer än en ståndpunkt och i det sista stadiet kan läsaren konstruera kunskaper genom att analysera, syntetisera och värdera det lästa. Lundberg (2010) skriver att innebörden av en text är mer än summan av betydelser av de enskilda meningar som bygger upp texten. Meningarna måste bindas samman med inferenser, då luckor fylls ut och sammanhang byggs upp. Texttolkning handlar om att knyta ny information till det man redan vet, söka och samspela med den skrivna texten.

Bråten (2013) menar att läsförståelse är en komplex process och redogör för två synsätt gällande läsförståelse. Det ena är bottom-up-perspektivet, där läsförståelse avgörs utifrån ordavkodningen och det andra synsättet, top-down-perspektivet, där andra faktorer som kunskap om textens innehåll och struktur är viktiga delar. Läsaren behöver använda sig av olika strategier för att tillägna sig texten. Författaren menar vidare att goda förkunskaper, olika förståelsestrategier och egen motivation bidrar till en bra läsförståelse.

### 2.3.3 Skrivutveckling

Liberg (2005) menar att det är svårt att skilja på att lära sig att läsa och skriva i den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Frith (1985) redogör för hur läsandet och skrivandet hänger ihop. Logografisk läsning följs av logografisk stavning. Så fort barnet börjar stava delar det upp ord i mindre delar. Därför kommer fonologisk stavning ofta före fonologisk läsning. Representationer av vanliga ord skapas och barnet läser allt större enheter, vilket leder till ortografisk läsning. Slutligen kommer den ortografiska stavningen.

Det kan urskiljas två typer av modeller för skrivande. Den ena fokuserar på hur skrivprocessen utvecklas och den andra på hur barns texter utvecklas och ser ut vid olika åldrar. Utveckling av skrivprocessen innebär att skribenten går från talspråkets konversation, med skribent och mottagare närvarande på samma plats vid samma tid, till att kommunicera med en icke närvarande mottagare. Utvecklingen går från en linjär text, där en tanke i taget presenteras, till den mer avancerade skribentens text som har ett klart mål med sitt skrivande och som omvandlar idéer och text under skrivandets gång (Wengelin & Nilholm, 2013).

De australiensiska forskarna Christie och Derewianka (2008) har undersökt hur barns texter utvecklas vid olika åldrar. Fyra faser har kunnat urskiljas. Under de första skolåren använder

sig eleverna av de verktyg de har tillgängliga i sitt talspråk och överför dem rakt av till skriftspråk. Under den andra fasen ändrar sig den grammatiska strukturen på texterna och eleverna börjar använda sig av olika slags satstyper och satsbindningar. I högstadieåldern skriver eleverna allt längre och komplexa texter i olika genrer. De lär sig schematiska strukturer och tematisk progression. Den fjärde fasen fortsätter hela livet och innebär en konsolidering av tredje fasen och en utveckling mot ett mer självständigt skrivande.

### 2.3.4 Skriftspråklig sårbarhet

Läs- och skrivproblem kan vara relaterade till såväl av-/inkodning som till förståelse respektive textskapande. Problemen yttrar sig som svårigheter att lära sig läsa och skriva och som ett slutresultat där skriftspråket är ett ineffektivt verktyg för lärande, kommunikation och problemlösning (Hagtvet, 2009). Orsakerna kan vara flera. Fredriksson och Taube (2012) skriver att det ofta kan handla om interaktion av miljö, erfarenhet och biologi. Att ständigt misslyckas med sin läsning och skrivning kan bli förödande för självkänslan. Samtidigt som barn kämpar med att lära sig läsa och skriva lär de sig hur bra de är på det. De utvecklar en läs- och skrivsjälvbild. Goda eller onda cirklar kan starta redan under de första skolåren. Upplevelser av framgång och misslyckanden samt värderingar från betydelsefulla personer som lärare, föräldrar och kamrater påverkar självbilden (Taube, 2009). Även andra forskare menar att upplevelsen att vara lyckad eller misslyckad uppstår i samspel med omgivningen (Bruce m.fl., 2016a; Fischbein, 2009). Både Foughantine (2012) och Nielsen (2005) skriver i sina studier att för en elev i svårigheter kan skolarbetet upplevas som ett hot mot självkänslan och att dessa elever på så vis är extra sårbara. Waldmann och Levlin (2019) menar att elever med läsförståelsesvårigheter är extra sårbara i sin skrivutveckling. Deras studie undersökte texter, från de nationella proven i årskurs 3, gjorda av elever med typisk avkodning och läsförståelse samt texter gjorda av elever med svag avkodning och/eller läsförståelse. Studien visar stora skillnader i textlängd, narrativ kvalitet och lexikal variation hos elevgrupperna.

Bruce m.fl. (2016a) använder sig av begreppet språklig sårbarhet, vilket innebär att sårbarhet uppstår i relation mellan den enskilde individens förutsättningar och faktorer i den pedagogiska miljön. Skriftspråklig sårbarhet kan visa sig inom olika språkliga områden; pragmatik, semantik, grammatik, fonologi och/eller metaspråklig förmåga. Hagtvet (2009) påtalar att om kompetensen finns hos lärare kan förebyggande satsningar göras och svårigheter därmed minimeras eller elimineras. Bruce (2019) menar att den språkligt tillgängliga undervisning som

är nödvändigt för elever i språklig sårbarhet, gynnar alla elever, och man skulle kunna säga att ”den språkliga sårbarheten både utmanar och utvecklar pedagogiken” (s. 189). En språkutvecklande pedagogik är bra för alla.

## 2.4 Didaktik och undervisning

### 2.4.1 Lärarkompetens

Lärares kompetens och kunskap är viktiga faktorer för ett framgångsrikt arbete med alla elevers läs- och skrivutveckling (Alatalo, 2011; Tjernberg, 2013; Swärd, 2010). För att elever ska utvecklas till aktiva läsare och skrivare behöver det också finnas gott om utrymme för dessa aktiviteter och i ett sammanhang där elever känner att innehållet berör dem (SPSM, 2015).

Tjernberg (2013) utförde sin longitudinella studie på en skola som lyckats väl i läs- och skrivarbetet med eleverna, där forskaren studerade framgångsfaktorer i lärares undervisning. Ett resultat är att läraren har en teoretisk förankring gällande barns läs- och skrivutveckling och, i stunden, kan uppmärksamma de pedagogiska möjligheterna samt ta tillvara de diagnostiska signaler som finns i klassrummet och arbeta utifrån dessa. Vikten av detta framkommer även i andra studier (Alatalo, 2011; Sandberg, Hellblom-Thibblin & Garpelin, 2015). Alatalo (2011) och Foughantine (2012) påtalar att de lärare som ska ansvara för läs- och skrivinlärning de tidiga skolåren behöver en särskild specialistkunskap.

Tjernberg och Heimdahl Mattsson (2014) kommer i sin studie fram till att en framgångsrik läs- och skrivutveckling för att möta alla elever i heterogena undervisningsgrupper är en undervisning där läraren använder olika metoder och förhållningssätt för att möta olikheter i gruppen. Att ha en positiv tro på elevers förmåga och att utmana dem i sin proximala utvecklingszon var viktigt. Forskarna skriver att lärarna använder sig av gruppen för att höja alla elevers kunskapsnivå. Mentorskap, samarbete med kollegor och pedagogiska diskussioner är andra betydelsefulla faktorer.

Swärd (2010) fick i sin praxisnära forskning i klassrumsmiljöer kring läs- och skrivarbete, ta del av en kreativ och inspirerande läsmetod som var omtyckt av alla elever. Forskaren följde fem lärare och speciallärare samt deras 44 elever, i fyra olika lärmiljöer under fyra år för att se hur lärarna arbetar för att säkerställa skriftspråkligheten. Swärd kommer fram till tre kategorier, som ligger till grund för lärarnas lyckade arbete; uppdragsanpassning”, “situationsanpassning” samt “kompetenskontrollering” (s. 3). *Uppdragsanpassning* innebär att lärarna är medvetna om

sitt uppdrag att variera undervisningen efter elevens behov. Uppdraget att alla ska nå målen är centralt. Genom uppdragsanpassningen ska "samhälleliga mål nås, en läskunnig befolkning, samt individuella mål såsom välmående och eget lärande." (s. 3). *Situationsanpassning* innebär att läraren anpassar tid, material och lärandesituationen till eleven. Med *kompetenskontrollering* menas att lärarna ska hantera flera kompetenser; den egna läs- och skrivkompetensen samt fortbildningsbehov, elevernas kompetens, samt att lärande sker i en gemenskap.

Myrberg (2007) har sammanfattat vad forskare inom läs- och skrivlärande anser vara generella krav på läs- och skrivpedagogik som förebygger dyslexi och andra typer av läs- och skrivsvårigheter. Följande betonas: extra tid och omsorg i det inledande läs- och skrivinläringen, träna elever att ta risker för att erfara känslan av framgång, ge eleverna möjlighet att uppleva "jag-kan-känslan" genom att bygga på det eleven kan, upplevelser av utmaning och behärskning, läslust, kompensatoriska lärverktyg, ett diagnostiskt arbetssätt, användandet av olika metoder, en-till-en undervisning för att öva upp den fonologiska förmågan, de skickligaste lärarna till de elever med de sämsta förutsättningarna, tidiga insatser, att utveckla flytande läsning, pedagogik som innehåller uppföljning och utvärdering, samarbete mellan klasslärare och speciallärare/specialpedagog och klasstorlek (s. 85-88).

#### 2.4.2 Organisation av undervisningen och individuellt stöd

Slavin, Lake, Davis och Madden (2011) påtalar i sin metaanalys, där 97 experimentella studier med olika typer av interventioner ingick, att om den vanliga undervisningen är av god kvalitet utvecklar färre elever svårigheter med att lära sig läsa. Forskarna kommer fram till att risken för att elever kommer efter i sin läsning minskar avsevärt om den vanliga klassrumsundervisningen innehåller samarbetslärande, kamratlärande och explicit undervisning. Träning i fonologiska färdigheter ger också bra effekter. Forskarna menar att individuell undervisning som komplement till klassrumsundervisningen är det mest effektiva för elever i behov av extra stöd. Även Hagtvet (2009) påtalar att det inte räcker med en allmänt bra undervisning av erfarna lärare om elever i språklig sårbarhet ska få goda förutsättningar att lyckas med sin läs- och skrivinläring. Det krävs även en tidig, förstärkt satsning som behöver hålla på så länge behovet finns.

I Sandbergs m.fl. (2015) intervjustudie med klasslärare på lågstadiet framkommer en tveksamhet till stödundervisning och interventioner under första skolåret. Forskarna menar att

undervisning som utgår ifrån elevens olika förutsättningar, erbjuder riktade och varierade instruktioner samt individuellt stöd inom ramen för en inkluderande miljö, kan minska effekten av och förebygga framtida svårigheter. Att möta varje elev utifrån sina respektive förmågor, erfarenheter och behov beskrivs som en utmaning, bland annat beroende av att läraren ofta är ensam i klassrummet.

Vikten av tidiga insatser för elever i behov av stöd i skriv- och läsutvecklingen och effektiv specialundervisning betonas både i studien av Alatalo (2011) och Foughantine (2012). Alatalo (2011) kommer fram till att en del lärare undervisar utan att ha insikt i hur deras undervisning påverkar elevernas lärande och de får då råd av specialläraren om insatser för att hjälpa elever i läs- och skrivsvårigheter. Studien visar också att när eleverna knäckt läskoden låter många lärare eleverna ensidigt läsa vidare. Forskaren menar att eleverna behöver få träna språklig medvetenhet, läsförståelsestrategier och att läsa olika slags texter. Systematiska program för att förbättra och utvärdera elevers läsundervisning ökar lärares kunskaper och för att detta ska kunna ske krävs ett kollegialt samarbete. I studien framgår också att skolans brister i form av till exempel speciallärare, material och tid försvårar lärares möjligheter till att bedriva en skicklig läs- och skrivundervisning.

Almqvist, Malmqvist och Nilholm (2015) har i en rapport sammanställt forskning kring vilka arbetssätt/pedagogiska undervisningsmetoder som främjar måluppfyllelse i läsning och skrivning för elever i svårigheter. I syntesen ingår 38 meta-analyser. Kamratlärande, explicit undervisning och träning i metakognitiva strategier visar på goda effekter. Kamratlärande innebär att äldre elever undervisar yngre elever eller att elever som kommit längre i sin utveckling undervisar elever i samma ålder, under överseende av läraren. Författarna menar att metoden kan användas i klassrummet eller i undervisning av elever i mindre grupper. När den explicita undervisningen kombineras med strategisk undervisning ger det större effekt än när dessa arbetssätt används var för sig. Lärarna använder sig av modeller som eleverna ska efterlikna för att så småningom kunna göra självständigt. Metakognitiva strategier beskrivs av forskarna som att tänka om det egna lärandet. I rapporten sammanställs också studier kring stödinsatser gällande läs- och skrivutveckling. Mest framgångsrikt är en kombination av träning i läsförståelse, fonetik och fonemisk medvetenhet.

I rapporten (Almqvist m.fl., 2015) undersöks också individuell undervisning och samarbetslärande. Samarbetslärande innebär att elever arbetar i mindre grupper (6-8 elever/grupp). Gruppen diskuterar och löser uppgiften tillsammans och var och en bidrar med

sin förmåga. Varje gruppmedlem ansvarar för sitt eget lärande och för att bidra till att gruppen når sitt mål. När det gäller samarbetslärande visar enskilda resultat att detta arbetssätt har potential att vara en framgångsrik metod, men att tillräcklig evidens saknas för uppfyllelse av kunskapsmål. Forskningsstödet för individuellt lärande är svagare, då det saknas tillräckligt mycket tillförlitlig forskning och för att den forskning som finns inte kan rapportera mer än måttliga effekter.

### 2.4.3 Kamratlärande

Cooc och Kim (2017) identifierade sociala nätverk och mönster i 294 klassrum och kommer i sin studie fram till att klasskamrater kan påverka sina jämnåriga klasskamraters läsförmåga positivt. Studien undersökte förhållandet mellan klasskamraters läsförmåga och elevers egen läsförmåga hos andra- och tredjeklassare. Resultatet visar att medelgoda och svaga läsare identifierar de klasskompisar som har högre läskapacitet och genom att interagera med dessa förbättras läsförmågan, mest hos de svaga läsarna. Forskarna menar att stödundervisning kan förbättra elevers läsförmåga till viss del, men att elever bör ha tillgång till klasskamrater på olika akademiska nivåer för att lyckas i läsutvecklingen och föreslår att lärarna behöver fundera över hur lärmiljön i klassrummet kan utformas så att alla elever känner delaktighet och gemenskap och får del av det stöd som klasskompisar kan ge. Det kan innebära att främja välgörande interaktioner i klassen för att maximera möjligheterna för en positiv läsutvecklingsprocess. Även Nilholm (2019) tar upp kamratlärandet som ett arbetssätt med goda effekter. Kamratlärandet förekommer i olika varianter och bygger på att elever undervisar varandra.

I Nielsens (2005) intervjustudie framkommer vikten av att lära i ett meningsfullt sammanhang. Meningsfullheten kan uttryckas i olika dimensioner som är sammanflätade med varandra; intersubjektivitet, där lärande sker tillsammans med andra, en personlig dimension, som visar sig på olika sätt beroende på den lärande samt lärandets innehåll, vad man läser och skriver, att det berör.

### 2.4.4 Skriftspråksutvecklande arbetssätt

Flera forskare påtalar vikten av att inte bara undervisa i avkodningsfärdigheter i den tidiga skriftspråksinläringen, utan också i läsförståelse och textskrivande (Lundberg, 2010; Myrberg,

2007; Oakhill et al., 2018; Wengelin & Nilholm, 2013). Levins (2014) studie visar att det inte räcker med en bra avkodningsförmåga för att uppnå god läsförståelse. Forskaren pekar på vikten av att inkludera språkförståelse i arbetet med elever som har läsförståelsesvårigheter. 44 elever i årskurs 2 som visat sig ha svårigheter med läsförståelse, avkodning och stavning deltog i studien. Språkförståelsen visade sig ha signifikanta samband med resultaten på de nationella proven i årskurs 3, både vad gäller läsförståelsedelen och matematikdelen. I Vetenskapsrådets (2015) rapport framkommer att systematisk undervisning om bokstav-ljudkopplingar och morfem bör integreras med högläsning, olika språkliga aktiviteter och metoder som syftar till att öka elevernas motivation för läsning. Likaså att använda sig av tydligt utformade undervisningsstrategier för att förbättra läsförståelse.

Paris och Paris (2007) undersökte i sin studie hur explicit undervisning i läsförståelsestrategier under fem veckors tid påverkar elevers läsförståelse. Eleverna gick i årskurs 1 och materialet som användes krävde mycket liten avkodningsförmåga. Eleverna fick träna att se berättelserna i bilder, träna hörförståelse och att muntligt återberätta. De tester som gjordes efter insatsen visade att elevernas förståelser av berättande texter förbättrades. Likaså förbättrades elevernas förmåga att göra inferenser och förstå psykologiska aspekter av narrativa texter.

Liberg (2010) påtalar också vikten av att lässtrategier tydliggörs och menar att det även finns andra pedagogiska stödstrukturer som kan användas i undervisningen för att överbrygga eventuella gap som finns mellan elev och text. Det handlar om val av engagerande och elevnära texter som ingång till mindre tilltalande/svårare texter, "innehållsliga stödstrukturer", att läsandet förbereds och följs upp i kontinuerliga arbetsprocesser, "processtödstrukturer", att samtalande, skrivande och gestaltande av det lästa görs genom laborativt arbete, bild eller drama, "modalitetsstödstrukturer", och att elevernas utveckling av läsförmågan med fokus på läsfärdigheter och läsvanor följs upp kontinuerligt, "processdiagnostiska stödstrukturer" (s. 9).

Ett resultat i Tjernbergs (2013) studie för framgångsrik läs- och skrivinlärning är en hög aktivitet hos både lärare och elever. Den sociala kontexten och att lärandet är lustfyllt är viktigt och arbetet har en hög grad av interaktivitet. Den muntliga framställningen lyfts fram som en möjlighet att nå framgång, framför allt för elever i svårigheter med läsning och skrivning.

När eleverna börjar årskurs 1 är skolspråket vardagsnära och kontextuellt, men allteftersom eleverna blir äldre ställs större krav på språkliga förmågor. Språket blir alltmer dekontextualiserat, skriftspråksliknande, abstrakt- och ämnesspecifikt (Hajer & Meestringa, 2014; Gibbons, 2013). En medvetet utformad undervisning där lärande, kommunikation och



samspel är grundpelare minskar den sårbarhet som eventuellt kan uppstå i samband med språkligt höjda krav (Bruce m.fl., 2016a). Hajer och Meestringa (2014) förespråkar en språkinriktad undervisning som hjälp för att bygga upp ett skolrelaterat språk. Det kan ske genom att ställa frågor som stimulerar tänkandet, ge eleverna visuellt och taktilt stöd, erbjuda ett rikt utbud av texter, låta eleverna använda nya begrepp i olika sammanhang och använda arbetsätt som lockar till interaktion. Att förankra i sammanhang och erfarenheter, arbeta med förförståelse inför ett nytt ämnesområde och att se modersmålet som resurs är viktigt i övergången från talspråk till skrift- och skolspråk (Bruce m.fl., 2016a).

Cirkelmodellen kan vara ett arbetsätt för att ge struktur och stöttning för att alla elever ska lyckas i sitt skrivande (Gibbons, 2013). Den består av fyra steg; förförståelse, modellering, gemensam konstruktion och individuell konstruktion. I första steget byggs kunskap upp om det aktuella ämnet. I nästa steg studeras texter för att skapa en förebild, struktur, hur textgenren ser ut. I tredje steget konstruerar elever och lärare en text tillsammans och i sista steget bygger eleverna individuellt upp sin text med hjälp av de kunskaper de erhållit i de första stegen. Eleverna stötts av läraren under de olika stegen. Wengelin och Nilholm (2013) påtalar också vikten av modellering och textsamtal för att utveckla elevers läs- och skrivförmåga. Även vikten av att arbeta aktivt för att bygga upp elevers ordförråd lyfts fram.

## **2.5 Speciallärarens roll och uppdrag**

Enligt Ahlberg (2015) är specialpedagogikens uppdrag att främja alla elevers lärande samt ge förutsättningar och villkor för det. Bruce, Rubin, Thimgren & Åkerman (2016b) skriver att specialpedagogiken bör ses som en beredskap för "att möta variation och föränderlighet, i stället för speciallösningar som bara riktar sig till vissa elever" (s. 19). Vidare menar författarna att varje lärare behöver ha en grundläggande förståelse för och kunskap om hur specialpedagogiken kan komplettera den vanliga pedagogiken. I Lindqvists (2013) avhandling framkommer att specialpedagogiken kan ses som parallell till den allmänna pedagogiken. När kompetensen och förståelsen för elever i behov av särskilt stöd höjs i lärarlaget skapar det en positiv dominoeffekt kring hur skolpersonalen ska förhålla sig till dessa elever (Skolverket, 2014).

von Ahlefeldt Nissers (2014) studie kring speciallärarens och specialpedagogens arbetsuppgifter belyser olikheter i dess roller och uppdrag. Studiens resultat baseras på kunskapande samtal

med rektorer, specialpedagoger och speciallärare kring hur roller och uppdrag kan uppfattas och utföras. Resultatet visar att speciallärarens uppdrag behöver vara flexibelt och innefattar handledning, undervisning och ämnesutveckling. Specialläraren ger också tips och idéer inom specialiseringen. Det framkommer i studien att specialläraren önskar arbeta med alla elever, inte bara med dem i svårigheter. Kragh och Plantin Ewe (2018) menar att specialläraren kan ses som elevens advokat. Specialläraren är den som har kunskap om elevers språkliga svårigheter och kan utveckla pedagogik och lärmiljö för att möta sårbarheter. Specialläraren, med specialiseringen språk-, skriv- och läsutveckling, kan vara ett stöd till klasslärare i att göra den språkliga lärmiljön tillgänglig för alla elever och att bedömningar blir rättvisa (Byström & Bruce, 2018). Bruce (2018) beskriver specialläraren som en som ser, lyssnar och fungerar som stöd både till elever och lärare, en ”kollega som är mitt i klassrummet” (s. 174). Samverkan mellan lärare och speciallärare möjliggör hela klassens lärande (Bruce, 2019).

I von Ahlefeld Nissers (2014) studie lyfts speciallärarens förebyggande arbetet fram som ett viktigt uppdrag, ett uppdrag som kan innefatta kvalificerade samtal med arbetslag. En önskan att specialläraren bör vara “klasslärarens förlängda arm” (s. 16) framkommer. Studien visar också att speciallärare och specialpedagoger har en övergripande roll, en slags spindelfunktion i skolan. Specialläraren arbetar med ämnesutveckling men också nära eleverna, en-till-en eller med en liten grupp.

I examensordningen för speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling (SFS 2017:1111) framstår speciallärarens uppdrag som trefaldigt. Det innefattar undervisning, utredning och utveckling. Uppdragen borde vara likvärdiga men inte nödvändigtvis tidsmässigt lika omfattande (Byström & Bruce, 2018).

Undervisningsuppdraget är omfattande och mångsidigt. I uppdraget att undervisa ingår språk- och språkutvecklande aktiviteter och den vanligaste typen av undervisning sker med en enskild elev eller en liten grupp av elever. Undervisning i reguljär klass ingår inte enligt Göransson m.fl. (2015). Däremot ingår undervisning tillsammans med lärare i klassrummet (Byström & Bruce, 2018). I von Ahlefeld Nissers (2014) studie framkommer att specialläraren undervisar enskilda elever, mindre grupper samt i klassrum.

I utredningsuppdraget är elevperspektivet viktigt (Plantin Ewe, 2018). Foughantine (2012) påtalar vikten av en effektiv utredning som sker över tid för elever i svårighet med läsning. Forskaren menar att utredningen behöver göras av specialpedagog eller speciallärare som sedan kontinuerligt utvärderar träningsinsatser och planerar nya. Det finns enligt Plantin Ewe (2018)

en djungel av tester som ska mäta elevernas kunskaper och färdigheter och det är viktigt att tydliggöra syftet med utredningen som ska göras, innan elever testas. Även Bjar (2009) påtalar vikten av en medvetenhet kring val av arbetsätt i samband med utredningar, bland annat om kvantitativa eller kvalitativa metoder ska användas. Enligt examensordningen (SFS 2017:1111) har speciallärare kunskap om metoder för bedömning samt genomförande av utredning och analys av svårigheter, vilket även framkommer i Göranssons m.fl. (2015) studie. Resultatet visar att specialläraren har goda kunskaper om kartläggning och arbetar bland annat med utredningar, åtgärdsprogram samt dokumentation.

von Ahlefeld Nisser (2014) menar att utvecklingsuppdraget är angeläget, men ett uppdrag som specialläraren, enligt Göransson m.fl. (2015), inte lyckats göra särskilt stort anspråk på. Examensordningen (SFS 2017:1111) beskriver utvecklingsuppdraget för specialläraren som ett uppdrag att utveckla det pedagogiska arbetet för att möta behovet hos alla elever men även att fungera som samtalspartner och rådgivare i frågor inom sin specialisering, vilket även framkommer i von Ahlefeld Nissers (2014) studie. Enligt Byström och Bruce (2018) handlar speciallärarens utvecklingsuppdrag både om kollegialt lärande och utvecklingsarbete.

I Byströms studie (Byström & Bruce, 2018) framkommer att undervisning är det uppdrag som ägnas mest tid. Utredningsarbetet ägnas mindre tid medan utvecklingsuppdraget ägnas minst tid eller ingen tid alls. Speciallärarna i studien önskade en jämnare fördelning av de tre uppdragen så att deras kompetens skulle tas tillvara. Även i Göranssons m.fl. (2015) studie framkommer att undervisning är den arbetsuppgift som flest speciallärare inom grundskolan ägnar mest tid åt. Forskarna menar att detta representerar ett mer traditionellt perspektiv på tolkning av skolproblem.

Ett annat resultat i Göranssons m.fl. (2015) studie är att speciallärare och specialpedagoger har en mer relationell förståelse kring skolsvårigheter än övrig pedagogisk personal. Likvärdighet och elevers personliga utveckling upplevs viktigt. Resultatet visar också att speciallärarens yrkesutövning kännetecknas av individuell undervisning och undervisning i mindre grupper, arbete med utredningar, åtgärdsprogram och dokumentation samt samverkan med vårdnadshavare och elevhälsa.

Skollagens (SFS 2010:800) krav på specialpedagogisk kompetens inom elevhälsan kan innefatta speciallärare som bidrar till att identifiera, analysera och undanröja hinder och svårigheter som uppstår i elevernas lärmiljö. Detta framgår även i examensordningen (SFS 2017:1111). I den samlade elevhälsan är lärande och mående i fokus och de pedagogiska

frågorna, att skapa goda lärandesituationer, blir då speciallärarens uppdrag. Fokus är på lärande och det är viktigt att inte fastna i medicinska diagnoser (Byström, Graham & Sjunnesson, 2018). Utbildningen ska enligt skollagen (SFS 2010:800) vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet och ett av speciallärarens uppdrag är att i utvecklingsuppdraget grunda skolans utveckling i forskningen. Forskning inom specialpedagogiken är nödvändig och viktig och på en övergripande nivå “syftar till att skapa kunskap om särskilda villkor och förutsättningar i samspelet mellan människor och omgivningen“ (Ahlberg, 2015, s. 38). Det kan innebära att utveckla specialpedagogiska teorier med fokus på lärande och delaktighet, skapa kunskap och organisera miljön för att möta elever i behov av särskilda insatser och stöd. Det specialpedagogiska forskningsfältet rör sig också kring relationer, samspel och utveckling (Ahlberg, 2015).

### 3. Teoretiska utgångspunkter

Den teoretiska inramning som presenteras ska utgöra ett verktyg för att analysera och tolka det empiriska underlaget. Forskningsfrågorna i denna studie handlar om hur lärare utformar sin undervisning för att utveckla alla elevers skriftspråkliga förmåga och speciallärarens roll i detta arbete. Språk och kommunikation är en förutsättning för lärande och är bärande i sociala och relationella sammanhang. De förutsättningar för skriftspråksutveckling som ges sker i ett samspel mellan social, pedagogisk och fysisk miljö och för att lärmiljön ska vara språkligt tillgänglig krävs att skolan intar ett relationellt perspektiv (Skolverket, 2016; Tufvesson, 2018). Det överensstämmer även med det förhållningssätt en speciallärare, med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling, kan förväntas ha (SFS 2017:1111). Med detta som bakgrund har vi valt följande teoretiska utgångspunkter: sociokulturellt perspektiv, de specialpedagogiska perspektiven med fokus på det relationella och SPSM:s tillgänglighetsmodell. De analysbegrepp som används kursiveras under nedanstående rubriker.

#### 3.1 Sociokulturellt perspektiv

I ett sociokulturellt perspektiv är utgångspunkten att människor utvecklas i *kommunikation* och *interaktion* med omgivningen. Kunskap och insikter är något man blir delaktig i. Olika redskap, *artefakter*, medierar tillvaron, det vill säga de utgör instrument som människor använder och är beroende av för att lära, arbeta och tänka. Det viktigaste redskapet är språket (Säljö, 2015). Människans utveckling påverkas av förmågan att använda och tänka med hjälp av språk, begrepp och teorier, som också blir redskap för att kunna analysera, förstå och lösa problem i omgivningen. Med hjälp av modern teknik och utvecklade artefakter kan de fysiska eller mentala hinder som vi utrustas med av naturen överbryggas (Säljö, 2011).

Ett begrepp inom den sociokulturella teorin är *proximal utvecklingszon*, det vill säga zonen för den närmaste utvecklingen. I utkanten av denna zon sker och utvecklas lärandet (Säljö, 2015). Vygotskij (2001) menar att barnet, genom undervisning, alltid kan lära sig mer än vad det kan lära sig självt. Genom att bygga vidare på det som barnet redan kan och genom att ge lagom utmanande uppgifter kan lärande utvecklas (Phillips & Soltis, 2014). Säljö (2015) benämner detta *scaffolding*. Scaffolding innebär att läraren guidar och stöttar eleven så att denne uppmanas gå utanför sin egen trygghetszon. Enligt Gibbons (2013) har denna stöttning tre egenskaper; det är en tillfällig handledning, eleven får veta hur han/hon ska göra något för att

bli bättre rustad och stöttningen är framtidsorienterad. I studien har proximal utvecklingszon använts som begrepp när lärare beskriver hur de identifierar var varje elev befinner sig i sin läs- och skrivutveckling och utifrån denna kunskap utmanar eleven vidare i sin utveckling.

Analysen av empirin i studien kan inramas av det sociokulturella perspektivet, då skriftspråksutveckling inte är en isolerad företeelse utan är i behov av stöttningsfrån och samspel med andra; klasskamrater, lärare och speciallärare.

### **3.2 Specialpedagogiska perspektiv - med fokus på det relationella**

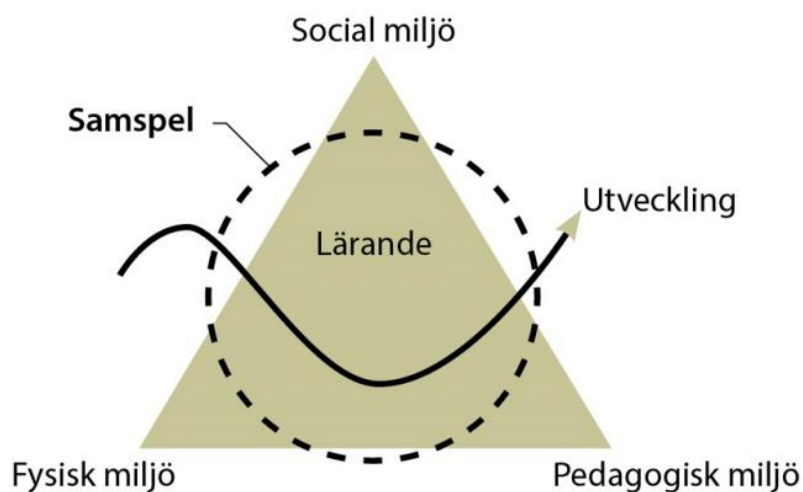
Olika specialpedagogiska perspektiv innebär olika synsätt och orsaker till elevers skolsvårigheter. Även synen på vilka åtgärder som är de bästa för elever i behov av stöd skiljer perspektiven åt (Ahlberg, 2015). Det *relationella perspektivet* har fokus på relationer och interaktion i den kontext där problematiken uppstår. Svårigheterna uppstår i mötet mellan olika företeelser i *lärmiljön* och frågan blir då hur skolan kan förändra miljön, så att den kan möta elevers olikheter (Ahlberg, 2015; Isaksson, 2009; Rosenqvist, 2013). Genom ett relationellt synsätt framhäver Isaksson (2009) att ansvaret för det stöd som sätts in ligger på hela skolan. En förutsättning är en värdegemenskap i att varje elev, oberoende förutsättningar och behov, ska ha möjlighet till utveckling (Ahlberg, 2015). Rosenqvist (2013) menar att ett agerande i ett relationellt perspektiv kräver långsiktiga och ibland obekväma arbetsstrategier och planeringar. Gentemot det relationella perspektivet står det *kategoriska* för ett helt motsatt synsätt och ses som individinriktat, att det är eleven som är ansvarig för de svårigheter som uppstår. Det individrelaterade synsättet, med fokus på avvikelse, kan innebära specialpedagogiska insatser som handlar om att kompensera för den problematik som individerna uppvisar (Ahlberg, 2015).

Det relationella respektive kategoriska perspektivet kan hjälpa till att analysera och tolka hur lärare ser på sitt och på speciallärarens uppdrag i skolans arbete för att utveckla alla elevers skriftspråkliga förmåga. Det är intressant att titta på empirin främst utifrån ett relationellt perspektiv, då detta perspektiv utgår från att det är i lärmiljön svårigheter kan uppstå. Språklig sårbarhet uppstår i relation mellan den enskilde individens förutsättningar och faktorer i miljön, utifrån hur språket används (Bruce m.fl., 2016a). Det är också intressant att analysera vilken betydelse lärarna tillskriver lärmiljön, både i det förebyggande arbetet och när svårigheter uppstår. Hajer och Meestringas (2014) tankar utgår från det sociokulturella perspektivet, men

även från det relationella. Författarna menar att, med hjälp av olika stöttande verktyg, kan en språkinriktad undervisning som ser till elevers olikheter uppnås.

### 3.2.1 Tillgänglighetsmodell

Lärande sker i en relationell process, där kunskapen om förutsättningar för lärande *samspejar* med social, pedagogisk och fysisk miljö. Detta ger förutsättningar för en tillgänglig lärmiljö. Tufvesson (2018) har samlat grunderna för detta perspektiv i en modell för tillgänglig utbildning, tillgänglighetsmodellen.



*Figur 2. Illustrationen visar samspelet i den tillgänglighetsmodell som Tufvesson (2018, s. 14) menar tar ett helhetsgrepp på lärandet i skolan.*

När förutsättningar för lärande samspejar med de tre övriga områdena är möjligheten för lärande som bäst. Varje område innehåller flertalet indikatorer, det vill säga faktorer som är av vikt att uppmärksamma i arbetet med att skapa en miljö som möjliggör utveckling (Tufvesson, 2018).

Förutsättningar för lärande		
Rätten till lärande och trygghet		
Delaktighet		
Hälsa och lärande		
Språk och Kommunikation		
Meningsskapande och motivation		
Kroppen i lärandet		
Social miljö	Pedagogisk miljö	Fysisk miljö
Gemenskap	Pedagogiska strategier och stödstrukturer	Rum för lärande
Begripligt sammanhang	Arbetslag	Ljudmiljö
Planerade aktiviteter utanför förskole- och skolområdet	Olika sätt att lära	Visuell miljö
Samverkan med hemmet	Lärverktyg	Luftmiljö
Normkritik och attityder	Digitalt lärande	Utemiljö
	Hjälpmedel	

Figur 3. Illustrationen visar de olika områdena i tillgänglighetsmodellen med indikatorer som förtydligar viktiga områden i lärmiljön (Tufvesson, 2018, s.15).

De forskningsfrågor som är utgångspunkt i denna studie kan analyseras och tolkas utifrån de olika områdena i tillgänglighetsmodellen. Tillgänglighetsverktyget kan göra det möjligt att ta ett helhetsgrepp på utformandet av en läs- och skrivundervisning för alla utifrån de delar läraren lyfter fram i intervjuerna, även om inte alla indikatorer i modellen kommer att beröras.

Den *sociala miljön* visar hur *gemenskap* och *sammanhang* möjliggörs. Användandet av skriftspråk är meningsskapande processer som innefattar tolkning och förståelse och ska ses som en social aktivitet istället för enbart färdigheter och förmågor (Gustavsson & Schmidt, 2011). Jönsson (2019) menar att ju yngre eleverna är desto viktigare är det att gemensamt utforska skriftspråkligheten och få modeller för det språkliga arbetet. I ett gemensamt arbete kring texter byggs en läsargemenskap upp, där eleverna på olika sätt bidrar och får stöd att utvecklas. Genom att skapa ett begripligt sammanhang för eleverna underlättas förståelsen. Jönsson skriver att sammanhangen behöver bygga på elevernas nyfikenhet och intressen.

I den *pedagogiska miljön* finns indikatorer som kan hjälpa till att analysera verksamheten för att möjliggöra att alla elever kan tillgodogöra sig undervisningen. Tufvesson (2018) skriver att dessa, i mycket hög grad, påverkar vilka möjligheter elever får i sitt lärande. Bruce (2019)



påtar att språket är lärarens undervisningsverktyg. För att kommunicera behöver läraren uttrycka sig så att alla förstår, läsa av om och vad eleverna förstått och bedöma det i relation till kunskapskraven. Läraren behöver också vara medveten om elevers språkliga förmåga för att undervisa språkligt tillgängligt. Lärarens språkliga tillgänglighet är inget som tas upp i tillgänglighetsmodellen. Indikatorn "Olika sätt att lära" utgår från att läraren behöver ha kunskap om varje individs styrkor och behov av stöd och utifrån denna kunskap planera för en undervisning som gör det möjligt för eleverna att lära sig på olika sätt. Eleven utmanas i *den proximala utvecklingszonen*. Pedagogiska strategier, stödstrukturer och lärverktyg bygger på det sociokulturella perspektivets begrepp om användandet av *scaffolding* och *artefakter*. Tufvesson (2018) skriver också att en framgångsfaktor i att göra den pedagogiska lärmiljön tillgänglig är indikatorn "Arbetslag", som innefattar att lärarna *samverkar* med varandra.

Den *fysiska miljön* beskriver hur tillgängliga rum för lärande skapas. Tufvesson (2018) menar att lärare behöver fundera över om skolans lokaler används på bästa sätt för att ge förutsättningar för elevers lärande och sociala samspel. Författaren påtar att följande rumsfunktioner behöver finnas i lärmiljön: *presentation, produktion, interaktion, reflektion* samt *rekreation*. Funktionerna kan finnas i ett och samma rum eller på flera olika platser.

I de olika områdena i tillgänglighetsmodellen, kopplade till det relationella perspektivet, söks möjligheter istället för brister hos elever (Tufvesson, 2018). Bruce m.fl. (2016b) menar att specialpedagogiken problematiserar och kompletterar den gängse pedagogiken och att det specialpedagogiska perspektivet handlar om att utgå från resurser och möjligheter hos eleverna i den pedagogiska miljön med sikte mot en inkluderande skola.

## 4. Metod

### 4.1 Val av metod

Forskningsproblem, syfte och frågeställningar ska ligga till grund för valet av teorier och metoder (Stukát, 2011). Kvalitativa datainsamlingsmetoder med inspiration från fenomenologin valdes i denna studie, eftersom studien fokuserar på respondenternas beskrivningar av hur de utformar sin undervisning för att utveckla alla elevers skriftspråkliga förmåga samt hur de tolkar speciallärarens roll i detta arbete. Förståelse och beskrivning ur respondentens perspektiv var viktigt för att få svar på forskningsfrågorna (Kvale & Brinkman, 2014). Studien utgår från lärarnas upplevelser och har inte tagit stöd i någon, i förväg bestämd, teori.

För att erhålla beskrivningar ur lärarnas värld utifrån hur de tolkar innebörden av de fenomen som studien undersöker valdes semi-strukturerad intervju som forskningsmetod. I en sådan har forskaren ofta en lista över specifika teman som ska beröras under intervjun, men den som blir intervjuad har stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt (Bryman, 2011). Ambitionen var att skapa ett samtal med intervjupersonerna utifrån de frågor som förberetts, samtidigt som dessa skulle besvaras under intervjun. Möjlighet gavs att, under intervjun, upprepa och utveckla de teman/frågeställningar som ställts upp, vilket är en fördel för att kunna erhålla beskrivningar från respondenten (Bjørndal, 2005; Kvale & Brinkmann, 2014). Nackdelar med intervjuer handlar främst om den tidsåtgång som krävs för att planera, genomföra samt transkribera intervjuerna (Bjørndal, 2005; Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011).

Intervjuguiden utgick från de frågeställningar som ställdes upp för att få svar på uppsatsens syfte (Bilaga 1). I förberedelserna utarbetades även en intervjumanual som stöd för intervjuerna under samtalet (Bilaga 2). Bryman (2011) menar att vid utarbetandet av frågor, bör forskaren själv tänka på hur de skulle kunna besvaras och på att frågorna hänger ihop inbördes. En pilotstudie kan ge möjlighet att upptäcka eventuella problem med frågeställningarna och även ge intervjuaren vana och säkerhet. Kvale och Brinkmann (2014) liknar intervjun vid ett hantverk, där träning, ämneskompetens och att ställa relevanta följdfrågor är viktiga faktorer. Inför intervjuerna testades intervjuguiden tillsammans med en tidigare lärarkollega till en av författarna. Denna pilotintervju medförde att intervjuguidens teman förtydligades samt att intervjumanualen kompletterades med ytterligare aspekter som skulle kunna utgöra innehåll i

följdfrågor utifrån temana. Testintervjun gjorde att intervjuaren kände sig mer säker inför den första intervjun. Materialet från denna intervju spelades inte in och ingår inte i studien.

## **4.2 Urval**

En utgångspunkt för urval av respondenter var att det fanns en verksam speciallärare, med utbildning mot språk-, skriv- och läsutveckling, på den skola där läraren arbetar. Det ansågs viktigt för att få svar på frågeställningarna i studien. Bryman (2011) benämner detta urvalsförfarande ett målstyrt urval, vilket innebär att välja ut enheter till formulerade forskningsfrågor. Efter kontakt med personalavdelningen i en medelstor kommun erhöles kontaktuppgifter till utbildade speciallärare som arbetar på en grundskola där årskurserna 1 - 3 finns. De var fyra till antalet och dessa kontaktades per telefon eller mail. En av dem visade sig en vara specialpedagog, men anställd som speciallärare. Av resterande tre speciallärare fick vi mailadresser till de lärare, totalt 16, som arbetar med läs- och skrivundervisning i årskurs 1 - 3 på respektive skola och har lärarlegitimation i svenska i aktuella årskurser. Mail med en kort information om undersökningen och förfrågan om deltagande, samt missivbrev med samtyckesblankett (Bilaga 3) skickades ut till de 16 lärarna. Åtta av dem återkopplade och var positiva till deltagande. Tider bokades med samtliga. Lärarna fick bestämma tid och plats för intervjun. En vecka före respektive intervju skickades intervjuguiden ut till respondenterna.

De åtta lärare som utgör undersökningsgrupp är fördelade på tre olika skolor och arbetar med läs- och skrivundervisning i årskurs 1 - 3. Samtliga har lärarlegitimation i svenska i aktuella årskurser. Två är 1-7-lärare i svenska/so respektive matematik/no, tre är lärare mot tidigare år med inriktning mot bland annat svenska, där den ena läraren även är förskollärare och tre är grundlärare F-3. Antal år i läraryrket varierar mellan 1 och 32. Antal år lärarna har arbetat med läs- och skrivundervisning på lågstadiet varierar mellan 1 och 15.

## **4.3 Genomförande**

Samtliga intervjuer hölls i ett klassrum eller näraliggande grupprum på lärarnas skolor. Vi satt mittemot, eller nästan mittemot, varandra vid ett mindre runt eller rektangulärt bord. Varje intervju inleddes med att missivbrevet med syfte, tänkta genomförande och etiska riktlinjer gick igenom. Möjlighet att ställa frågor kring undersökningen gavs vid detta tillfälle. Varje respondent lämnade in underskriven samtyckesblankett samt godkände att intervjun spelades

in. Inledningsvis ställdes även frågor kring lärarens utbildning och erfarenhet av att arbeta med läs- och skrivutveckling i årskurserna 1 – 3, samt hur skolans organisation och bemanning såg ut för de aktuella årskurserna.

Intervjuerna kunde genomföras relativt ostört. Vid ett samtal knackade en förälder samt en lärarassistent på för att ställa en fråga och vid två samtal ringde den iPhone som intervjun spelades in på. Telefonen låg mitt på bordet och telefonsamtalet trycktes bort direkt. Vår uppfattning är dock att dessa störningsmoment inte påverkade kvalitén på intervjuerna. Tanken med ljudupptagning var att respondenterna inte skulle störas av antecknandet under intervjun. Det gjorde även att det fanns möjlighet att lyssna på intervjun flera gånger, vilket är en stor fördel i bearbetningen av den insamlade datan (Bjørndal, 2005).

Sex av intervjuerna genomfördes enskilt. Två lärare som samarbetar och har varsin parallellklass hade önskemål om att göra intervjun gemensamt, vilket accepterades. Samtliga intervjuer hölls av den ena av författarna, detta för att intervjuerna skulle vara så lika som möjligt. På grund av tidsbrist genomfördes tre av intervjuerna endast av den ena författaren. Vid fyra av intervjuerna deltog även den andra och ställde kompletterande frågor utifrån intervjumanualen och utifrån respondentens berättande. Repstad (2007) lyfter fram fördelar med att vara två intervjuare, både under själva intervjun där den ena kan leda intervjun utifrån frågeställningarna och den andre kan följa icke-verbal kommunikation samt ställa uppföljningsfrågor, samt efter intervjun då tolkningar kan diskuteras. Nackdelar som nämns är just att det är resurskrävande och att svarspersonen kan uppleva sig vara i minoritet. Två av intervjuerna hölls direkt efter varandra, vilket Repstad (2007) inte rekommenderar, då en intervju är krävande och att det inte ges tillfälle till reflektion om intervjun efterföljs av ytterligare en.

Intervjuernas längd varierade mellan 40 och 60 minuter, beroende på hur nyanserade de beskrivningar som gavs av respektive lärare var.

#### **4.4 Bearbetning**

Samtliga intervjuer transkriberades. Repstad (2007) menar att beroende på studiens syfte får en bedömning göras hur ordagrant en intervju ska skrivas ut och vad som kan sammanfattas. I denna studie är det viktigt att det framgår i utskriften vad respondenten säger, och i vilken kontext det sägs, till exempel spontant eller på direkt fråga. Transkriptionen ställdes upp i

dialogformat där tal överfördes till text. Efter att ha läst igenom respektive transkription, lyssnades återigen ljudupptagningen igenom för att säkerställa en så korrekt återgivning som möjligt i texten. Kvale & Brinkman (2014) varnar för att inte uppfatta intervjun som en utskrift, utan som verktyget för tolkningen av det som sagts. Författarna skriver också att en kvalitativ forskningsintervju både bör täcka in faktablan och ett meningsplan, det vill säga att lyssna in explicita beskrivningar, åsikter som kommer till uttryck och vad som sägs mellan raderna. Författarnas reflektioner kring respektive intervju skrevs ned i så nära anslutning till intervjun som möjligt.

Transkriptionsarbetet delades upp mellan de båda författarna; den ena transkriberade fyra intervjuer och den andre tre, medan empirin analyserades och tolkades gemensamt. Angreppssättet när det gäller analysen är tematiskt, en metod för att identifiera, analysera och presentera mönster i en kvalitativ studie (Bryman, 2011). Varje transkription färgkodades så att varje respondent fick "sin" färg. Materialet skrevs ut och lästes igenom flera gånger. Mönster letades i transkriptionerna utifrån studiens forskningsfrågor och noterades, kodades, till en början i marginalen av utskrifterna. Ryan och Bernard (2003) rekommenderar att forskaren i sökandet efter teman har ögonen öppna för repetitioner, kategorier, likheter och skillnader och saknade data, vilket gjordes. Materialet klipptes sönder så att koderna kunde sorteras i teman, dels utifrån empirin, dels utifrån författarnas teoretiska förståelse. Citaten tillhörande respektive tema gick igenom och strukturerades på nytt. Ett par teman sammanfördes till ett och något nytt tema skapades. I samband med detta sorterande framträdde de teoretiska perspektiv materialet skulle tolkas utifrån. Varje tema fick ett namn med koppling till forskningsfrågorna, vilka presenteras som rubriker i resultatdelen. Varje tema innehöll också ett antal citat som kunde kategoriseras i subgrupper. Citaten tejpdades ihop under respektive subtema och tema till en matris, vilket Bryman (2011) förordar, för att få överblick. Citat som ansågs signifikanta för de olika kategorierna redovisas under respektive tema.

Resultatet tolkades sedan utifrån valda teoretiska perspektiv och begrepp. En svårighet var att skilja databearbetning från tolkning av data. Ryen (2004) menar att, redan vid kategoriserandet börjar tolkningar göras.

## 4.5 Tillförlitlighet och giltighet

Tillförlitlighet i kvalitativ forskning består, enligt Bryman (2011), av fyra olika delkriterier, varav trovärdighet är ett. Kvale och Brinkmann (2014) menar att kritisk granskning och ett ifrågasättande av de val som görs genom hela forskningsprocessen samt att forskaren noga redogör för processen och tankarna kring denna kan bidra till ökad trovärdighet.

Datinsamlingsmetoden har anpassats efter undersökningens syfte och forskningsfrågor. Intervjuguiden ställdes samman av båda författarna gemensamt och redigerades något efter genomförd pilotintervju. Denna bidrar till att besvara studiens forskningsfrågor. Urvalet är målinriktat och representativt för studien, då de lärare som ingår i undersökningsgruppen arbetar på en skola där det finns en verksam speciallärare. Samtliga respondenter har fått frågor som utgår från intervjuguiden, följdfrågorna kan dock variera beroende på respondentens berättelse och om intervjuarna ansett att något behöver förtydligas i intervjupersonens beskrivning. Intervjuguide och intervjumanual finns bifogade. En av författarna höll i samtliga sju intervjuer. Beskrivet förfaringssätt bidrar till en ökad tillförlitlighet (Bryman, 2011).

Åtta lärare mötte intervjuaren/intervjuarna under varsin intervju. De frågor som ställs och hur de ställs påverkar de svar som respondenterna formulerar. Även den förförståelse för ämnet de båda författarna har. Detta togs i beaktande vid formulerandet av intervjuguide och i själva intervjusituationen. Till största delen ställdes frågor av öppen karaktär. Kvale och Brinkmann (2014) menar att ledande frågor kan påverka respondenternas svar, samtidigt som ledande frågor kan konfirmera lärarnas utsagor.

Att ljudupptagning gjordes stärker trovärdigheten ytterligare, då författarna har kunnat lyssna på materialet om igen i samband med resultatbearbetning och analys. Författarnas förförståelse i ämnet kan påverka analys och tolkning. Vetenskapsrådet (2017) skriver att empiriskt insamlat material bör analyseras kritiskt och systematiskt. För att öka tillförlitligheten gjordes analys och tolkning gemensamt av de båda författarna. Möjliga felkällor kunde identifieras och diskuteras.

I resultatdelen redovisas citat som ansågs signifikanta för respektive tema, vilket förtydligar lärarnas upplevelser och förstärker trovärdigheten på så sätt att läsaren ges möjlighet att bedöma tolkningen av utsagorna. Empirin kan styrkas med hjälp av ljudupptagningarna. Även detta ökar tillförlitligheten.

## 4.6 Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådet (2017) måste två krav vägas mot varandra när det gäller forskning. Det första kravet, forskningskravet, innebär att kunskaper utvecklas och fördjupas samt att metoder förbättras. Det andra kravet, individskyddskravet, hänger samman med individens rätt till skydd mot insyn. Inför varje vetenskaplig undersökning ska forskaren göra en vägning av värdet av det förväntade kunskapstillskottet mot risker i form av negativa konsekvenser för undersökningsdeltagare. Etiska överväganden kommer in i varje del av undersökningen, från val av forskningsproblem till redovisning av resultatet (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014).

Denna intervjustudie utgår från lärares utsagor om hur de utformar läs- och skrivundervisningen för att möta alla elever under deras första år i skolan, och även hur lärarna tolkar speciallärares roll i detta arbete. Att elever får en god start på sin skriftspråklighet kan vara avgörande för deras fortsatta utveckling och kunskapsinhämtande. Studien kommer på så sätt nära lärares professionalitet och värderingar. Därför är det viktigt att, i analys och tolkning, göra avvägningar, så att studien inte medför obehag för respondenterna. Samtidigt är det viktigt att kunskaper i forskningsfrågan kan utvecklas, vilket kan möjliggöra att fler elever går ur skolan med goda kunskaper och en tro på sig själv. Viktigt att komma ihåg är också att de uttalanden som gjorts bygger på den skolkontext, i vilken lärarna tillsammans med specialläraren verkar. Bladini och Naeser (2012) skriver att professionella bemötandesituationer alltid har en asymmetrisk karaktär, att makt- och kunskapsobalans finns. För att respondenten skulle känna sig respekterad och betydelsefull försökte intervjuaren redan i den inledande mailkontakten förmedla ett intresse för lärarens beskrivningar och tankar utifrån studiens syfte. I samtalssituationen var intervjuarna noga med att försöka skapa ett klimat där respondenterna kunde känna tillit och förtroende, vilket förutsätter en förmåga att lyssna uppmärksam utan förutfattade meningar eller attityder (Killén, 2008). Vi tänkte också på att ha ett öppet kroppsspråk, att ha ögonkontakt och att bekräfta det som sades i samtalet.

Vetenskapsrådets (2017) fyra forskningsetiska principer, informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet, beaktades i undersökningen på följande sätt:

I missivbrevet (Bilaga 3) delgavs syftet med undersökningen samt hur studien var tänkt att genomföras och att deltagande var frivilligt. Tillsammans med brevet skickades en samtyckesblankett. Intervjufrågorna överlämnades till deltagaren några dagar före intervju. I missivbrevet, samt inför intervjun, fick läraren också information om att deltagandet kunde

avbryta sin medverkan när helst önskemål uppkom. Respondenten samtyckte till att intervjun spelades in. Konfidentialitet garanterades på så sätt att materialet är avidentifierat och förvaras på ett sätt så att ingen utomstående kan få tillgång till det. Inga personuppgifter som namn, ålder eller kön samt namn på skola eller kommun nämns i rapporten. Det tydliggjordes att materialet endast skulle användas i studien och förstöras när examination genomförts.

Inför respektive intervju gick missivbrevet även igenom muntligt och respondenterna fick möjlighet att ställa frågor kring studien. Vid detta tillfälle undertecknades samtyckesblanketten. Respondenterna upplystes om hur och när studien kommer att publiceras och att de har möjlighet att ta del av den.



## 5. Resultat och analys

Resultatet redovisas under fyra olika rubriker, vilka också är de teman som identifierats i analysen. Empirin utgörs av transkriptioner från intervjuer med åtta lärare. Signifikanta citat redovisas under respektive tema. Analys görs utifrån valda teoretiska perspektiv i anslutning till respektive tema. Avslutningsvis sammanfattas resultat och analys utifrån studiens båda forskningsfrågor.

### 5.1 Stöd och utmaningar för alla

Samtliga lärare berättar under intervjuerna hur de identifierar elever för att planera undervisningen på en nivå som utmanar eleverna. Det sker till största delen i den dagliga undervisningen med eleverna, där lärarna uppmärksammar styrkor och svårigheter inom läsning och skrivning. Ibland är specialläraren delaktig, direkt i klassrummet och/eller kontinuerligt i samtal med lärarna:

Vi följer upp tillsammans med specialläraren och diskuterar vilka åtgärder vi kan göra.

Andra lärare uttrycker följande:

Då sitter vi med specialläraren och går igenom varje elev. Och utifrån det bestämmer vi stödinsatser, dels vad vi kan göra för anpassningar i klassen. Det är mycket det. För det finns inte, vi har ju inte så mycket resurser, så det är mycket man får anpassa i klassen. Och så vissa lektioner kan hon ta.

Så vi är tre (anm. två klasslärare och en speciallärare) som träffar eleverna och bollar med varandra hur vi ska arbeta vidare. Vi utvärderar med jämna mellanrum. Specialläraren kollar upp vissa saker som vi kanske upptäckt och vill att hon ska undersöka lite närmare. Så gör hon det på sitt sätt.

Två lärare som samplanerar följer upp elevernas kunskaper enligt följande:

Vi jobbar oftast med fyra olika bokstäver och sedan har vi en repetitionsvecka. Under den veckan brukar vi ha en egen liten koll. Kan alla forma bokstäverna rätt? Vet de hur de låter? Vi kollar av ordbilderna. Vi tar en diagnos från vårt arbetsmaterial så vi har ett litet test den repetitionsveckan så att vi ska känna att alla är med. Om det är så att någon inte har koll går vi tillbaka och arbetar mer med de bokstäverna med den personen// Vi vill ha koll för vi tycker att det är för stort glapp mellan Skolverkets tester. Vi vill hellre att man gör småkoller så att alla hänger med.

Några lärare uppger att de tycker att Skolverkets bedömningsstöd i årskurs 1 tillsammans med egna bedömningar är tillräckligt för att identifiera hur långt eleverna har kommit i sin skriftspråkliga utveckling. Andra lärare nämner att de använder bedömningsstöden även i

årskurs 2 och 3. Specialläraren tar initiativ till andra tester gällande avkodning och läsförståelse på samtliga enheter, fast i olika omfattning och årskurser. Oftast genomför specialläraren de tester som kräver att de görs enskilt med varje elev, exempelvis H4 eller bedömningsstödet högläsning kombinerat med textsamtal. De som går att göra i grupp görs av klassläraren.

När det gäller identifiering av elever i svårigheter med läsning och skrivning uppmärksammar lärare främst koppling grafem-fonem, att eleverna inte känner igen ordbilder, dåligt läsflyt och stavning. Även ordförståelse, läsförståelse, att kunna bygga upp en berättelse samt bristande intresse uppmärksammas. En lärare beskriver läs- och skrivsvårigheter som:

Någon som har svårt att få ned något på pappret, någon som har svårt att hitta ljudet, fonemet, någon som inte kommer någonstans. // Svårt med läsningen, att ljuda ihop. Någon som tappar bokstäver när dom skriver.

Olika förväntningar/krav beroende på var eleven befinner sig i sin läs- och skrivutveckling är återkommande i empirin. Utifrån identifiering bestämmer flertalet lärare, tillsammans med specialläraren, de anpassningar och stödinsatser som behövs i klassen, både för att möta elever som behöver extra utmaning eller stöd. Alla lärare har en planering de utgår ifrån, vilken lyfts fram i följande citat:

Jag försöker att ha en grundplanering att utgå ifrån, det blir så mycket annars och därifrån göra anpassningar.

En lärare beskriver sitt upplägg av läs- och skrivundervisningen i de båda paralleller hon undervisar i:

Jag kan känna att, fast man är van och har jobbat länge, måste du i stort sett ändra varenda lektion. Den grejen passar till det barnet och den grejen till det. Man får verkligen individanpassa. Sen är det rätt roligt. Man kan ändå planera ungefär samma, men det blir ändå inte samma lektion.

Lärarna berättar att de har läseböcker i tre olika svårighetsgrader och de beskriver att på så sätt anpassas även läxorna efter vars och ens förutsättningar. Flera lärare arbetar med läsprojekt där böcker läses och arbetas med på olika sätt. Olika svårighetsgrader på böcker finns. Läslistor för att träna ordbilder och flyt finns i olika svårighetsgrad i alla klassrum. Även skrivuppgifter varierar efter vars och ens behov.

Vissa kanske skriver på iPad, vissa kanske bara skriver lite, vi förenklar. Vi kanske skriver till sekvensbilder, om man skriver en berättelse får man hjälp med det stödet. Eller Skolstil har ju olika appar där man kan lyssna till det man skriver. Så man försöker nivåanpassa så att de ändå ska känna att de klarar av det. Det är viktigt.

Flertalet lärare beskriver ett samarbete mellan klasslärare, klasslärare/resurslärare eller klasslärare/speciallärare för att organisera verksamheten i arbetet med att stödja och utmana alla elever. Ibland är det helklass med två lärare, vilket möjliggörs genom ett tvålärarsystem på en av skolorna. Ibland delas eleverna upp i olika grupperingar, vilket kan gå till på följande sätt:

Vi planerar tillsammans. Det kan vara att de som behöver extra stöd eller är mer självständiga och behöver mer utmaningar, det beror lite på vad vi har för ämnen men vi planerar allt tillsammans.

Två lärare har organiserat verksamheten och beskriver att de lagt in IUP-lektioner för att kunna möta varje individ och göra det genom att organisera olika grupperingar inom klassens ram, utifrån vad elever behöver träna på. Även läxhjälp lyfts fram som ett tillfälle då läraren kan få mer tid för varje elev.

Lärarna berättar att specialläraren kan vara tillsammans med klassläraren i klassrummet och har då fokus på elever i behov av stöd. Specialläraren lägger också tid på undervisning i mindre grupper eller enskilt. Ibland är stödet tillfälligt och ibland mer långvarigt.

Specialläraren kan ha en grupp i klassen, antingen samlar hon gruppen i klassrummet eller går hon runt och hjälper dem. Det beror på. Vi fokuserar på olika saker i perioder.

När specialläraren har undervisning med enskild elev handlar det oftast om intensivträning av olika moment, framför allt avkodning.

De kanske får gå till specialläraren och får gnugga lite extra. Sen får jag försöka och sitta med dem och hjälpa dem så gott det går.

Specialläraren kan även planera undervisning för enskilda elever eller för grupper av elever, som någon annan genomför, exempelvis en resurslärare, fritidspedagog eller assistent. Det kan vara lästräning eller arbete med speciellt material, till exempel Fonomix. Specialläraren hjälper också till att ta fram material för enskilda elever i klassrummet.

Då har jag bett henne ta fram material som han kan jobba med här. Han är ju med på våra genomgångar men han kan omöjligt göra det som de andra gör och då behöver han ha något han kan jobba med. Då har hon tagit fram det och det är jag tacksam för. // Han har ett litet arbetsschema som han jobbar efter och är duktig på att följa.

Lärarna beskriver att de går igenom olika moment för att ge eleverna strategier att arbeta vidare med.

Jag modellerar väldigt mycket, alltså gör tillsammans. Förklarar hur man ska göra, gör tillsammans, sen i par och sen enskilt.

En lärare berättar:

I NO och SO jobbar jag mycket med tankekartor. Vi pratar om texter och fångar upp nyckelord som är viktiga och sen får de skriva. Vissa skriver fantastiskt bra för att bara gå i trean. Det är så kul att se och jag tror jättemycket på att modellera, att visa hur det ska vara.

Ytterligare ett stöd som lyfts fram är kamratstödet. Eleverna arbetar i basgrupper, i lärpar eller hjälper varandra genom att förklara och sätta ord på sin kunskap. En lärare uttrycker det på följande sätt:

Jag planerar också hur jag sätter eleverna i klassrummet, så att eleverna kan få stöttning av varandra. Att det alltid finns någon som är lite starkare och kan. Jag försöker ta hjälp av eleverna också. Lite hur de sitter. Ibland har jag några hos mig. Jag har ett bord där jag kan sitta och hjälpa elever.

Sen är de duktiga på att hjälpa varandra också. Ibland när de har skrivit kan jag säga "lägg pennan". "Nu ska vi se vilka som kommit igång." Då kan man läsa upp någons början och då kan de få lite hjälp av det att komma igång.

Digitala lärverktyg används för att lyssna på berättelser och texter till exempel Legimus, Inläsningstjänst och diktafon. Till stöd för att skriva används bland annat Skolstil. Att använda tangentbord istället för att skriva för hand lyfts fram av vissa lärare för att underlätta för elever i motoriska svårigheter och även för att motivera. Vid textbyggande är datorn ett stöd för att lättare kunna redigera sin text.

### 5.1.1 Analys utifrån teoretiska begrepp

Vikten av identifiering för tidigt stöd framträder i empirin; detta för att ingen elev ska halka efter. Att med hjälp av observationer, samtal och tester, identifiera hur långt eleverna har kommit i den skriftspråkliga utvecklingen påtalas av samtliga lärare, och verkar vara ett sätt att möta olikhet. Det kan härledas till lärarnas tankar kring elevers *proximala utvecklingszon*. Speciallärarens uppdrag att genomföra normerade tester kan uppfattas både ur ett *kategoriskt* och ett *relationellt* synsätt beroende på vilka tester som väljs och hur resultatet används. Utifrån identifieringen planerar läraren undervisningen genom att bygga vidare på elevernas förförståelse och behov med lagom utmanande uppgifter. I detta arbete uppskattar lärarna den *samverkan* med annan lärarkollega och/eller speciallärare som finns i verksamheten. Ett relationellt perspektiv kan skönjas i samband med identifieringen; i första hand planeras förändringar i *lärmiljön*.

Lärarna beskriver en undervisning som utgår från det *gemensamma*, till exempel vid bokstavsarbete, skrivuppgifter eller textläsning, och som sedan medvetet differentieras utifrån vars och ens förutsättningar och behov. Lärarna ser att eleverna utvecklas i sin takt med stöd från lärare eller klasskamrater. Olika typer av stöd, *scaffolding*, ges. Stöd planeras i förväg. Det kan handla om strukturer för bokstavsinläring och hur och med vem eleverna ska arbeta, men att lärare också anpassar sig i stunden och provar olika saker i olika sammanhang kan ses som att läraren är lyhörd inför gruppen och dess behov.

Stöd från lärare eller speciallärare möjliggörs på olika sätt. En skola organiserar verksamheten kring ett tvålärarsystem och en annan med resurslärare och lärarassistent. Vid de tillfällen specialläraren finns i klassrummet utgör hon också ett stöd både till elever och lärare. Detta kan ses som en *samverkan* mellan olika professioner för att göra den *pedagogiska miljön* tillgänglig. När läraren utmanar eleven, modellerar och ger feedback kan eleven få stöd, *scaffolding*, i att klara sådant den inte klarar på egen hand.

Lärarna påtalar att de är noga med att eleverna inte ska känna sig utpekade och är tveksamma till individuella åtgärder som är mer permanenta, utan arbetar med flexibla grupperingar beroende på vilket stöd eleverna är i behov av. Enskild undervisning eller undervisning i mindre grupper förekommer. Undervisning där elever särskiljs eller känner sig utpekade kan tolkas som ett *kategoriskt* perspektiv, men dessa grupper verkar dock till största delen vara tillfälliga och flexibla utifrån det behov av stöd som identifieras. Lärare planerar medvetet kring vilka par- och elevgrupperingar som är lämpliga för att ge stöd i olika lärsituationer. Detta kamratlärande kan ses som en form av *scaffolding*. Lärare organiserar också för att frigöra tid för att kunna stödja enskilda elever eller en grupp elever i klassrummet, vilket talar för en *pedagogiskt tillgänglig lärmiljö*. Detta kan tolkas som att det finns ett *relationellt* förhållningssätt i verksamheten.

Digitala lärverktyg används i undervisningen. Som lärarna beskriver användandet av dator/iPad utför den en *artefakt* för att kunna förstå och agera i omvärlden och göra det möjligt för eleven att göra saker som den inte kunnat göra annars.

## 5.2 Läsning och skrivning i en klassgemenskap

Samtliga uttrycker vikten av att skapa en klassgemenskap där eleverna känner sig trygga. De får träna sig på att hjälpa varandra och ta hjälp av varandra.

Det blev så mycket bättre stämning när man kunde ta hjälp av en klasskamrat och när man kunde få hjälpa till och känna att här kunde jag göra något.

En annan lärare beskriver hur stämningen blev när eleverna stöttar varandra:

Faktiskt så upplevde jag att de började tycka det var lite mysigt och det hjälpte något enormt och det blev också så mycket bättre stämning när man kunde ta hjälp av en klasskamrat och när man kunde få hjälpa till och känna att här kunde jag göra något så lugnade det ner sig otroligt mycket.

Eleverna får lära sig att visa hänsyn till varandra. Lärarna har olika rutiner för att skapa studiero:

Vi tränar på hur vi ska jobba. Vissa grejer ska vi jobba tyst med grejer ska vi prata med varandra för att kunna samarbeta. Vi pratar om vilket röstläge vi ska ha och så. Det har funkant.

Ett tillåtande klimat i klassen, där olikheter ses som en tillgång och styrkor lyfts fram, är också något som framträder.

Vi har alltid barn som har svårare och lättare och att man vågar prata om det i klassen är viktigt. Tränar man så kan man alltid utvecklas. Får de då lite extra puff som specialläraren kan sätta in. Det är ju guld värt.

Vi har en elev i klassen, han har en brokig bakgrund. Jag trodde inte att man kunde ha det så. Han har börjat knyta an till oss, kan faktiskt röra oss och vi kan röra honom. Det var inte tänkbart innan, ingen fysisk kontakt med någon alls. // Han har en sån kapacitet denna kille. // Han har förmågan, får han struktur och rätt regler och tydlighet kan han gå hur långt som helst. Han är oerhört duktig och han tar jag och försöker höja. Han har ett bra språk. Det var det där med 8-10 tusen ord så sa han "Jag kan nog 10 tusen!" Han kan sätta ord på saker. Han får ofta förklara. Det jobbar jag mycket med.

Lärarna berättar om hur viktigt det är att eleverna tror på sig själva och vågar göra fel. Alla ska få möjlighet att lyckas.

Jag försöker också ta vara på de fel som blir i klassrummet, när eleverna svarar fel till exempel framför allt i matten. Och i svenskan. Jag förstår hur du tänker, förklara. Det var bra att du sa så och så får vi det till att bli en lärandesituation. Att ta vara på det. Det är viktigt att få känna att man lyckas.

Lärarna beskriver att i årskurs 1 är fokus på språkets form, att lära sig bokstäverna och dess ljud samt forma bokstäverna och skriva ord. Detta görs till största delen gemensamt för att väcka intresse och motivera. Så här beskriver en lärare sitt upplägg:

Vi behöver jobba mycket med bokstäver och ljud. Sånger och sagor, ramsor och bilduppgifter och lite olika saker till bokstaven. Vi håller på med bokstaven hela veckan och jobbar med den på olika sätt. // Så jag har gjort stationer med bokstaven. Det har faktiskt funkant. Jag har kört karusellen. Vi har någon form av uppstart. Jag läser en saga med koppling till bokstaven. I dag läste jag elaka tanten. Sen fick de sitta tysta i tre minuter och låtsas tugga tuggummi. Sedan får de skriva på några ställen. Jag kan lägga in någon praktisk station till exempel pärlbrickor, lera, piprensare. En grupp skriver ord på T. Idag gjorde vi tumavtryck som vi sedan ska göra en saga med. Ibland lägger jag en massa böcker på T som de får läsa

tillsammans. Jag försöker komma på några nya stationer varje gång. Skrivdelen, där vi tränar på att forma bokstaven har jag alltid med. Har köpt in några hederliga gamla griffeltavlor. Man får ett annat motstånd än att skriva på whiteboard. Jag brukar ha sex stationer i klassrummet. Det funkar.

Många beskriver också att eleverna jobbar i par med ordbilder och läslistor, för att få upp flytet i läsningen.

Det ordet känner jag igen! Jag kanske kan läsa! Det blivit en sporre för många. Så det har vi kört rätt mycket och med ordbilden att man ska skriva meningar tillsammans i klassen och sedan ringar in bokstaven man jobbar med och att man känner igen den. Så vi försöker få in så många delar som möjligt.

Parallellt med avkodningsträning jobbar eleverna med hörförståelse, där många lärare lyfter upp vikten av högläsning. Eleverna pratar då, tillsammans med läraren, om upplevelser och innehåll kring det lästa. Man pratar om nya ord, innehåll och egna tankar kring texten.

Allt eftersom eleverna lär sig läsa får läsförståelse ett större utrymme. Flera lärare använder sig av läsfixarna i Martin Widmarks "En läsande klass" i läsförståelsearbetet. Läspjekt, där flera årskurser deltar, är ett annat sätt att jobba för att träna läsförståelse. Redan från årskurs 1 används läseboken för att gemensamt prata om innehållet i texten.

Jag tror mer på såna uppgifter där man kan jobba mer tillsammans än att man sitter själv. Jag tror att de lär mer när de samtalar om saker. Som idag när de skulle skriva. Man hör att de pratar om och lär sig av varandra. Här handlade det om hur ordens skulle stivas. Jag slumpar grupperna så att alla får jobba med alla.

En lärare berättar hur hon jobbar med läsförståelse i NO och SO:

Vi har jobbat mycket med läsfixarna så de är vana vid att jag säger "finns det några nya ord" efter varje stycke som jag läser. // Och då går vi igenom dem. Vi letar ord och sammanfattar. Så vi jobbar mycket med läsfixarna även i vanliga böcker. "Min spågumma säger så här." Jag ger dem även det i läsläxan. // Då har de fått spågumman med sig hem. De har fått skriva ner vad de tror ska hända därifrån jag är nu.

Alla lärare har inte slumpvisa grupperingar utan formar grupper efter hur långt eleverna har kommit i sin läsning. Även utmanande uppgifter lyfts fram där eleverna arbetar i grupper och diskuterar olika påståenden där inte givna svar finns.

### 5.2.1 Analys utifrån teoretiska begrepp

Lärarna beskriver att de har olika rutiner och strukturer i läs- och skrivarbetet. På detta sätt ges eleverna möjlighet att förstå innehållet och meningen i undervisningen och de vuxna kan fylla en viktig roll som brobyggare vid gemensamt arbete och instruktioner. Begripliga *sammanhang*

möjliggörs. Även om det finns fokus på språkets form, med bokstavs-inläring och avkodning i årskurs 1, planerar lärarna för att eleverna ska få använda och lära sig språket i meningsfulla *sammanhang*. Gemensamt arbete med sånger och ramsor, att lyssna på och prata om böcker/texter samt att planera och skriva texter tillsammans gör att alla kan delta och lära av varandra. Lärarna lyfter fram vikten av att elever får samtala med varandra både i hela klassen, i mindre grupperingar eller i par, tillsammans med lärare och klasskamrater. Många möjligheter till *kommunikation* och *interaktion* framkommer. Lärarna ser språket som ett verktyg i lärandet, vilket är en utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet.

Samtliga lärare påtalar vikten av att eleverna känner sig trygga och delaktiga i klassen för att få möjlighet att utvecklas på bästa sätt. Ett tillåtande klassrumsklimat där lärarna ser positivt på de olikheter som finns genomsyrar empirin. Elevernas inläring och behov är i fokus och lärarna har en stark tro på eleverna och att de ska lyckas. Arbetssätt som beskrivs utgår från ett gemensamt arbete, antingen med hela klassen eller i mindre grupperingar. Vid par och grupparbete bestämmer läraren gruppindelning beroende på syftet med uppgiften. När eleverna arbetar tillsammans och stöttar varandra ges möjlighet till en *gemenskap* i klassen. Gemensamma upplevelser kan också ge eleverna nya perspektiv och erfarenheter. En *socialt tillgänglig lärmiljö* möjliggörs då lärarna arbetar medvetet för att eleverna ska få uppleva *gemenskap* och begripliga *sammanhang*. Med den socialt tillgängliga lärmiljön i fokus kan ett *relationellt* synsätt utläsas i beskrivningen av klassrumsklimatet.

### 5.3 Rum för lärande

Lärarna beskriver att de använder de lokaler som finns att tillgå. Oftast är det ett klassrum och ett grupprum, men även kapprummet kan användas beroende på aktivitet.

Vi har två grupprum som är kopplade till klassrummen. Det finns ett stort bord i respektive grupprum. Det finns också en soffa och några saccosäckar där de tycker om att läsa tillsammans. Jag brukar ofta bestämma var de ska sitta.

Alla lärare har bänkar till sina elever som de möblerar på olika sätt för att skapa en bra lärmiljö. Det kan vara placering i grupper, parvis eller rader. De flesta lärarna har och använder ett bord med plats för några elever, där gemensamt arbete kan utföras. Några har även en matta där klassen samlas vid högläsning, redovisningar och bokprat.



Så hade jag mitt bord fortfarande till de som jag vet behöver mitt stöd mest men det är ju väldigt många elever som faktiskt klarar av att stötta varandra och att det får dem att klara det där lilla extra. Den proximala utvecklingszonen, den kan vi faktiskt hjälpa varandra med.

### 5.3.1 Analys utifrån teoretiska begrepp

För att skapa arbetsro och för att kunna möta elevernas behov på bästa sätt används de lokaler som finns tillgängliga. Den rumsfunktion som främst framkommer i lärarnas utsagor är *interaktion*, eftersom lärarna beskriver olika grupperingar i och utanför klassrummet där möjlighet till samtal med klasskamrater och/eller lärare ges. Klassrummet med genomtänkta platser för elever kan även tolkas fylla följande funktioner, *presentation*, *produktion*, *interaktion* och *reflektion*.

Det finns också organiserat lärmiljöer där eleverna kan sitta bekvämt och läsa vilket kan tolkas som att lärarna planerar en *fysisk lärmiljö* där möjlighet till *reflektion* och *rekreation* ges. På detta sätt kan en *fysiskt tillgänglig lärmiljö* samspela med de *sociala och pedagogiska lärmiljöerna* vilket är en förutsättning för att alla elever ska kunna lära och utvecklas på bästa sätt.

## 5.4 Speciallärarens förebyggande arbete

Samtliga lärare ser specialläraren som ett stöd i sitt arbete för att möta alla elever i deras skriftspråksutveckling. Stödet kan se olika ut. Det kan handla om rådgivning, till exempel i form av material, eller konkreta tips kopplat till enskilda elever.

Hon hjälper till med olika tankar och när man har fastnat med elever. Hur ska vi gå vidare här? Här finns de här hjälpmedlen. // Hon hjälper till med allt, som vad det finns för extra anpassning, ja hon är ett otroligt stöd.

Även stöttning i kontakter med föräldrar, både inför ett föräldrasamtal eller direkt i samtalet, ges:

Då kan hon ge tips vad man skulle kunna tänka på och hur man skulle kunna lägga fram något till föräldrar. Hon är ett väldigt bra stöd när man ska träffa föräldrar.

Det handlar också om att uppmuntra, handleda, komma med idéer för att utveckla lärmiljön:

Det är ju också ett bollplank med specialläraren. Tänker jag rätt? Eller hur ska jag göra här? Så vi har en bra dialog med specialläraren. Vi är jättetacksamma att vi har henne.

En annan lärare uttrycker det på följande sätt:

Lite mer hur man kan lägga upp sitt arbete med eleverna och hur man ska tänka. Vara ett litet bollplank. Jag kan bli stressad när det inte händer något och när jag tycker att eleverna inte utvecklas. Jamen det måste gå i den här takten och vi kan prova med detta och se om det fungerar. Så att man har olika strategier, för det finns olika sätt att lära.

Lärarna lyfter fram vikten av speciallärares tillgänglighet i verksamheten på följande sätt:

Det bästa är att specialläraren alltid är närvarande på skolan och det är alltid väldigt lätt att nå henne. Så man kan ha en väldigt nära dialog.

Sen är det bra att man kan fråga specialläraren och få en tid inbokad.

Några lärare tar upp speciallärares utvecklande funktion, i elevhälsan och i skolans kvalitetsarbete.

### 5.4.1 Analys utifrån teoretiska begrepp

Utifrån empirin kan lärarnas *samverkan* med specialläraren utläsas, vilket möjliggör en *pedagogiskt tillgänglig lärmiljö*. Att specialläraren är närvarande och delaktig i verksamheten är viktigt för lärarna. De påtalar att de gärna har kontinuerlig avstämning med specialläraren och dennes roll som samtalspartner och rådgivare lyfts fram. Lärarna vill gärna höra speciallärares erfarenhet och ta del av tankar, kunskap och kompetens kring förhållningssätt och pedagogik för att utveckla arbetet med eleverna. Även stöd i form av anpassningar för elever lyfts fram. Samtalen mellan lärare och speciallärare sker både spontant, vid planeringsmöten eller som bokade samtal. Även stöd i kontakten med föräldrar lyfts fram. Ovanstående kan ses som ett förebyggande arbete för att möta alla elever i deras skriftspråkliga utveckling där fokus ligger på lärmiljön. Ett *relationellt* förhållningssätt kring speciallärares förebyggande arbete framträder.

## 5.5 Resultatsammanfattning

### 5.5.1 Hur beskriver lärare att de utformar sin undervisning för att utveckla alla elevers skriftspråkliga förmåga?

Lärare identifierar, ibland tillsammans med speciallärare, var elever befinner sig i sin skriftspråkliga utveckling i syfte att utforma en lärmiljö som är tillgänglig och ger bästa möjlighet till utveckling. Till största delen sker identifieringen i den dagliga undervisningen där

lärarna uppmärksammar vad eleverna lärt sig och vad de behöver utveckla. Detta kan ses som att lärarna försöker utgå från elevernas proximala utvecklingszon.

Utifrån det som observerats i verksamheten lägger läraren upp den fortsatta planeringen. Det gemensamma är utgångspunkt. I de fall det finns möjlighet görs upplägg tillsammans med annan lärare, även specialläraren kan delta. Det handlar om hur verksamheten organiseras utifrån personal, elever, lokaler och undervisningens innehåll för att stötta eleverna på bästa sätt. Olika typer av strukturer utgör stöd för att eleverna ska klara sådant som de inte skulle klara annars. Exempel på det är kamratlärande, arbetsplaner för bokstavsutläring, samlingar med högläsning och textsamtal samt arbete med läsförståelsestrategier. Även material i olika nivåer samt digitala lärverktyg kan utgöra artefakter.

Begripliga sammanhang i form av instruktioner, rutiner och strukturer för förståelse av innehåll och mening i undervisningen framträder. Även om bokstavsutläring och avkodningsträning får stort utrymme i den tidiga läs- och skrivundervisningen ser lärarna vikten av att läsning och skrivning sker i en gemenskap, där läraren modellerar och där möjlighet till kommunikation och lärande, lärare – elev ges. Undervisningen planeras också för kommunikation elev – elev. Möblering görs för flexibla grupperingar och för att möjliggöra kommunikation och interaktion på olika sätt, vilket kan ses som att lärarna försöker anpassa den fysiska lärmiljön för bästa möjliga förutsättningar för elevernas skriftspråksutveckling. Den sociala lärmiljön behöver vara tillgänglig för att interaktion ska kunna äga rum. Elever ska känna trygghet och gemenskap i sin klass. Lärarna beskriver att de lyfter fram elevernas olikheter som en tillgång där de försöker lyfta fram elevernas styrkor. De har en stark tilltro till elevernas möjlighet att lyckas. Arbetet anpassas kontinuerligt efter elevernas behov.

### 5.5.2 Hur tolkar lärare speciallärarens uppdrag i arbetet med elevernas skriftspråkliga utveckling?

Lärarnas syn på speciallärarens uppdrag kan kategoriseras i tre olika delar; den som kartlägger och identifierar, den som undervisar och den som stödjer och ger råd. Det mesta sker i samverkan med lärarna. Specialläraren upplevs som ett nav i verksamheterna och lärarna beskriver specialläraren som tillgänglig och lätt att komma i kontakt med.

Specialläraren är den som oftast tar initiativ till genomförandet av tester gällande avkodning och läsförståelse och som sedan tar initiativ till eventuella insatser och stöd utifrån resultatet. Specialläraren finns också med i klassrummet för att observera elever.

Speciallärarrollen tolkas som undervisande och undervisning kan ske på olika sätt. Dels är specialläraren med i klassrummet tillsammans med den andra läraren, dels kan specialläraren ta hand om en grupp elever i behov av stöd, dels kan enskild undervisning förekomma. Specialpedagogiken ses som något alla elever har nytta av, genom att specialläraren deltar i det förebyggande arbetet med utformning av lärmiljöer samt arbetar i klassrummet och stöttar alla elever, även om fokus är riktat mot vissa elever.

Lärarna uppskattar speciallärarens roll som rådgivare och samtalspartner. De efterfrågar stöd för att anpassa och utveckla både den fysiska, sociala och pedagogiska miljön för att alla elever ska lyckas i sin skriftspråkliga utveckling. Stödet kan vara i form av råd kring anpassat material och upplägg, men det som främst lyfts fram är det stöd som ges i form av uppmuntran och en ständig dialog. Speciallärarens sammanhållande funktion inom och mellan klasserna gällande läs- och skrivundervisning återkommer i empirin.

Lärarna tolkar främst speciallärarens uppdrag utifrån ett relationellt perspektiv. Svårigheter kopplas till miljön och i första hand är det där anpassningar görs för att möta alla. När det gäller lärares syn på den undervisande specialläraren finns inslag av både relationella och kategoriska uttryck. Olika gruppkonstellationer kan vara tillfälliga och flexibla. Ibland tar specialläraren hand om en grupp, ibland är det klassläraren. När det finns stora svårigheter med framför allt avkodning ser lärarna specialläraren som någon som kommer och plockar ut eleven för att intensivträna. Lärarna betonar samtidigt att eleverna inte ska känna sig utpekade, vilket kan bli ett dilemma då enskilda elever undervisas utanför klassrummet.

## 6. Diskussion

### 6.1 Metoddiskussion

Empirin i denna studie har utgjorts av semistrukturerade intervjuer med åtta lärare i årskurs 1 - 3. Genom intervjuerna kunde vi få ta del av lärarnas berättelser om hur de uppfattar sitt och speciallärarens uppdrag, vilket Bryman (2011) menar är en fördel med intervju som datainsamlingsmetod. Möjlighet gavs att förtydliga och ställa följdfrågor. Intervju som metod har kritiserats eftersom det är enskilda personers åsikter som fokuseras, vilket forskarna behöver ha i åtanke när materialet ska analyseras och tolkas (Bryman, 2011). En fördel är då att intervjuerna är inspelade och transkriberade. Nackdelen kan vara att respondenterna kan uppfatta inspelningen som hämmande (Repstad, 2007).

Att även göra observationer av lärmiljön hade kunnat ge en bredare bild, som också hade kunnat fånga in komplexiteten i ämnet bättre. Att kombinera olika datainsamlingsmetoder ger en säkrare grund för tolkningen (Repstad, 2007). Att intervju specialläraren och/eller rektorn på de olika skolorna hade givit ytterligare dimension till undersökningen.

För att nå fler respondenter hade enkät kunnat användas som metod. Risk för bortfall är, enligt Stúkat (2011), större vid enkät än vid intervju då respondenten är anonym. Beskrivande frågor kan vara svåra att formulera i en enkät och det går inte heller att kontrollera att respondenten uppfattat frågan rätt. Möjlighet att ställa kompletterande frågor finns inte heller (Bryman, 2011). Föreliggande studie begränsades av att det fanns så få verksamma speciallärare, med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling, i den valda kommunen, vilket var ett av urvalskriterierna för att få en undersökningsgrupp av lärare. Om enkäter valts som metod hade speciallärare och lärare i fler kommuner behövt kontaktats.

Hälften av de lärare som uppfyllde studiens urvalskriterier, och därmed tillfrågades, deltog i studien. Vi märkte inga stora skillnader mellan lärarnas syn på sitt och speciallärarens uppdrag i arbetet med att utveckla alla elevers skriftspråkliga förmåga när vi analyserade empirin med hjälp av de teoretiska verktygen. Vi tror inte att vi fått så stora skillnader i resultatet om det varit de andra åtta lärarna som intervjuats, men det kan vara så då vi inte vet anledningen till att de inte svarade på förfrågan om deltagande.

Resultatet hade troligtvis blivit annorlunda om vi intervjuat lärare som arbetar på en skola där det inte finns någon verksam eller utbildad speciallärare. I von Ahlefeld Nissers (2014) studie

framkommer att föreställningar om hur ett uppdrag ska genomföras förändras i samspel med andras föreställningar om speciallärarrollen, men också i beroende av pedagogisk praktik.

För att respondenterna skulle känna sig trygga valdes att genomföra intervjuerna på respektive skola, med tid och plats som bestämdes av respondenten. Vi upplevde intervjuerna som avslappnade, trygga och att det var ett bra och positivt samtalsklimat. Vi upplevde också att respondenterna kunde skilja på specialläraren som person och profession i tolkningen av dennes roll och uppdrag. Respondenterna fick intervjuguiden innan samtalet för att kunna förbereda sig, vilket upplevdes positivt. Intervjuguiden och den förtydligande intervjumanualen som användes fungerade som ett stöd vid intervjuerna och frågorna som formulerades i intervjuguiden ringade in syftet bra. En fråga att ställa sig är om, och i så fall hur, vi själva är delaktiga utifrån vald insamlings- och analysmetod och därmed resultatet. Vi valde att låta en av oss genomföra intervjuerna medan den andra lyssnade, observerade och kom med förtydligande frågor. Detta skedde på grund av tidsbrist endast vid fyra av intervjuerna. Vid tre intervjuer deltog endast en intervjuare, vilket är en nackdel eftersom alla intervjuer då inte genomfördes på liknande sätt. Vi ser fördelar med att genomföra intervjuerna tillsammans eftersom båda hjälps åt att föra samtalet framåt och hålla fokus. Resultatet i den kvalitativa intervjun ska ses som det som framkommit i interaktionen mellan forskaren och respondenten vid en viss tidpunkt på en viss plats. Med en annan intervjuare och med ett annat tillvägagångssätt hade en annan typ av interaktion ägt rum och annan kunskap hade kunnat skapas (Kvale & Brinkmann, 2014).

En styrka har varit att vi tillsammans har analyserat och bearbetat allt transkriberat material, ett omfattande arbete både i tid och omfattning.

## **6.2 Resultatdiskussion**

Att identifiera elevers styrkor och svårigheter lyfts i studien fram som en utgångspunkt för att kunna utforma en undervisning som möter alla elever, vilket även Alatalo (2011) och Tjernberg (2013) påtalar. Utifrån lärarnas utsagor kan det tolkas som att de lägger upp undervisningen utifrån elevernas proximala utvecklingszon (Säljö, 2015; Vygotskij, 2001). I Tjernbergs (2013) studie framgår att det är viktigt att det finns en tydlig struktur på skolan för att tidigt identifiera elevers eventuella hinder för att en god läsutveckling ska komma till stånd. Speciallärare, med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling, “har fördjupad kunskap om barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling” och ska “ta initiativ till, analysera och medverka i

förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer” (SFS 2017:1111, s.3). Klasslärarna i studien har en avgörande roll i identifieringen, vilket Taube (2011) påtalar är viktigt. Att genomföra olika typer av normerade tester, som samtliga lärare beskrev att specialläraren gjorde, främst inom avkodning, kan tyda på ett kategoriskt perspektiv, då eleverna differentieras och det tydliggörs att/om elever avviker från normen (Ahlberg, 2015). Samtidigt är testresultaten ett komplement till de observationer som görs i klassrummet och kan utgöra underlag för insatser i lärmiljön, vilket både Bjar (2009) och Plantin Ewe (2018) lyfter fram. Alatalo (2011) menar att många lärare saknar tillräckliga kunskaper i läs- och skrivutveckling för att kunna identifiera elevers behov och hur undervisningen läggs upp för att utveckla elevers läs- och skrivförmåga. Resultatet i föreliggande studie visar att det finns en organisation och en samverkan där lärarna tar tillvara speciallärarens kompetens i identifieringen. Bruce m.fl. (2016b) menar att ett nära samarbete mellan speciallärare och lärare krävs för att undervisningen ska kunna möta elevers varierande behov och förutsättningar. Även Swärd (2010) lyfter fram att lärare och speciallärare fyller olika funktioner och att både generell och speciell pedagogik behövs för att samarbeta kring alla elevers läs- och skrivutveckling.

Tidiga insatser, så att ingen elev ska “halka efter”, är också något som påtalas av lärarna i studien. Vikten av detta stöds av flera forskare som menar att motivation och självbild har stor betydelse för framgång i läsning och skrivning och att misslyckanden kan bli förödande för läs- och skrivsjälvbild (Stanovich, 1986; Swärd, 2010; Taube, 2009). Innan stödinsatser riktade mot individen sätts in är det viktigt att skolan uppfyller kraven kring den lärmiljö eleven finns i (SFS 2010:800; Skolverket, 2014; Tufvesson, 2018). I Sandbergs m.fl. studie (2015) framkommer att specialpedagogiskt stöd inte är vanligt förekommande inom eller utanför klassrummet i årskurs 1, utan tanken är att eleverna ska delta i den vanliga läs- och skrivundervisningen innan de identifieras som en elev i behov av särskilt stöd. Det specialpedagogiska stödet är endast rådgivande och lärarna ser inte att det medverkar till förändring eller utveckling i arbetet med att möta alla elever. Detta överensstämmer inte med resultatet i föreliggande studie, där specialläraren upplevs tillgänglig och tolkas som ett stöd för att, tillsammans med klasslärarna, göra lärmiljön tillgänglig. Fokus i denna dialog ligger på hur verksamheten kan organiseras och planeras. På så sätt kan siktet ställas in på att förekomma och förebygga att svårigheter och hinder uppstår, vilket Bruce m.fl. (2016a) framhåller. Resultatet visar också att de elever som är i behov av särskilt stöd för att nå kunskapskraven

mestadels får stödet inom klassens ram, då specialläraren arbetar i klassrummet med elever i behov av stöd.

När det gäller speciallärarens undervisande uppdrag framkom att även undervisning i mindre grupper och enskild undervisning förekommer, vilket enligt Göransson m.fl. (2015) är den vanligaste typen av undervisning för speciallärare. Att särskilja elever från klassen kan tolkas som ett kategoriskt perspektiv i verksamheten (Ahlberg, 2015; Isaksson, 2009). Att få stöd i klassrummet kan också upplevas utpekande, beroende på hur stödet ges (Bruce m.fl., 2016b; Nilholm, 2019). Tanken med den enskilda undervisningen, enligt lärarnas utsagor, var för att intensivträna ett visst moment, vilket inte skulle ske kontinuerligt utan vara en tidsbegränsad insats. Lärarna reflekterade över särskiljande och exkludering och beskrev att de försökte vara lyhörda inför eleverna och deras behov. Att individuell undervisning kan behövas för en del elever påtalas av forskare (Bruce, 2018; Foughantine, 2012; Myrberg, 2007; Nilholm, 2019; Slavin et al., 2011).

Skolans kompensatoriska uppdrag är viktigt; att kompensera för skillnader, men även att möjliggöra alla elevers språkliga utveckling (Bruce m.fl., 2016a). Eleverna ska arbeta med sådant som är svårt, och samtidigt ges stöttning i att kompensera för svårigheterna med hjälp av lärverktyg som stödjer språket (SPSM, 2015). Att använda sig av olika modeller eller träna in en arbetsgång som passar gruppen främjar språkutvecklingen, menar Bruce m.fl. (2016a). Även Jönsson (2019) lyfter att använda modeller i läs- och skrivaktiviteter är viktigt. Flera av de stödstrukturer som lärarna tog upp i samband med läsning och skrivning är de som Liberg (2010) beskriver. Även om digitala lärverktyg lyftes fram som möjliga artefakter la lärarna större tonvikt på stöd från lärare och kamrater i de lägre åldrarna, då de menar att språket är något som utvecklas i samspel med andra.

Lärarna beskrev hur de möblerade rummen och planerade undervisningen för att eleverna skulle kunna arbeta tillsammans i par eller grupper bland annat med bokstavsinlärning och läsning. Kamratlärande stöds av forskning (Almqvist m.fl. 2015; Cooc & Kim, 2017; Nilholm, 2019). Liberg (2010) lyfter också fram sociala stödstrukturer i elevers läs- och skrivlärande. Utifrån det sociokulturella perspektivet är en framgångsfaktor att elever lär sig i gemenskap med andra. På så sätt kan läraren och klasskamraterna utgöra stödjande verktyg som ger goda förutsättningar för tillgänglighet (Bruce m.fl., 2016a; Gibbons, 2013; Hajer & Meestringa, 2014). Vygotskij (2001) menar att ett större ordförråd och en god språkförståelse skapas i kommunikation med andra. I empirin framkommer att samtliga lärare arbetade parallellt med



elevers avkodning och språkförståelse samt inkodning och textbyggande redan från årskurs 1, vilket stöds av bland annat Lundberg (2010), Myrberg (2007) och Oakhill et al. (2018). Högläsning och gemensamt skrivande möjliggör detta innan eleverna knäckt läskoden, vilket även Paris och Paris (2007) påvisar goda effekter av.

Speciallärares förebyggande arbete lyfts i von Ahlefeld Nissers (2014) studie fram som ett viktigt uppdrag. Att ständigt reflektera över och utvärdera den pedagogiska verksamheten för att utveckla en tillgänglig lärmiljö var prioriterat på skolorna. Genom pedagogiska samtal kan utvecklingen av elevernas undervisningsmiljö hållas levande, något som lärarna i föreliggande studie ansåg ingick i speciallärares roll. Detta resultat överensstämmer inte med Göransson m. fl. (2015) studie. I examensordningen (SFS 2017:1111) står att specialläraren ska "visa förmåga att utveckla verksamhetens lärmiljöer" samt kunna fungera som "kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör elevers språk-, skriv- och läsutveckling" (s. 3). Speciallärare har kunskap om proaktiva åtgärder och kan stödja klassläraren, så att miljöerna i skolan blir språkligt tillgängliga för alla elever, vilket också Byström och Bruce (2018) framhåller. Lärarna i föreliggande studie uttrycker att de uppskattar stöd av specialläraren i planeringen kring elevernas undervisning i läs- och skrivutveckling. Vikten av ett nära samarbete med specialläraren för att möta och utmana alla elever är tydligt i resultatet.

Lärarna såg specialläraren som ett nav i verksamheten; en sammanhållande funktion gällande läs- och skrivundervisning. Detta framkommer även i von Ahlefeld Nissers (2014) studie, där speciallärare och specialpedagoger visar sig ha en övergripande roll, en slags spindelfunktion i skolan. Bruce (2018) menar att specialläraren fungerar som stöd för både elever och lärare i sårbarhet. Sårbarheten kan vara både pedagogisk och i den aktuella lärandesituationen och den specialiserade specialläraren kan "bistå med kompetens om hur en uppgift kan konstrueras, formuleras, genomföras och bedömas" (s.174). Vidare uppskattade lärarna att specialläraren var tillgänglig på skolan, och på så sätt var speciallärares kompetens lättåtkomlig. Även att ha bestämd planeringstid tillsammans lyftes fram som positivt.

Tufvesson (2018) påtalar att den relationella synen är en förutsättning för att möjliggöra en språkligt tillgänglig lärmiljö. Lärarnas tolkning av speciallärares roll kan, i denna studie, ses som relationell. Svårigheter beskrivs uppstå i den sociala, pedagogiska eller fysiska miljön, och de uppdrag som speciallärare tolkas ha, den som identifierar och kartlägger, den som undervisar och den som stödjer och ger råd, utgår från elevernas lärmiljö. Specialpedagogiken kan på så sätt ses som en beredskap för "att möta variation och föränderlighet" (Bruce m.fl., 2016b, s.19).

### **6.3 Specialpedagogiska implikationer**

Att alla elever får goda möjligheter att lära sig läsa och skriva är oerhört viktig, det är en demokratisk rättighet att få bli skriftspråklig. Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska alla elever ges denna möjlighet. Samtidigt ser vi i olika rapporter och mätningar att det inte är så, då många elever går ur skolan med otillräckliga kunskaper och dålig självbild. Det finns omfattande forskning som talar för att lärmiljön är av stor betydelse för lärande, men det finns inte mycket forskning gjord om speciallärarens roll och uppdrag i detta arbete. För de elever som befinner sig i språklig sårbarhet är en anpassad och genomtänkt pedagogik extra viktig (Bruce, m.fl., 2016a). Speciallärarens roll och uppdrag beskrivs i examensordningen (2017:1111). I Göransson m.fl. (2015) studie framkommer att speciallärare har en mer relationell förståelse för skolsvårigheter än övrig pedagogisk personal. Lärares tolkning av speciallärarens roll och uppdrag i att utforma en läs- och skrivundervisning för alla elever undersöktes i föreliggande studie. Resultatet visar att speciallärarens arbete kan vara i direkt arbete med elever eller mer indirekt och förebyggande. Att ett samarbete med klasslärare finns är en förutsättning för en tillgänglig undervisning. Även om speciallärarens roll växer fram i förhållande till aktuell kontext, är denna studie intressant för blivande speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling. Lärarna har en relationell syn på speciallärarens roll och uppdrag, vilket skapar goda möjligheter att lyckas i arbetet med att utveckla alla elevers skriftspråkliga förmåga.

### **6.4 Förslag till fortsatt forskning**

Nya frågeställningar har under arbetets gång dykt upp som rör speciallärarrollen och uppdraget att skapa tillgängliga lärmiljöer. Denna studie är gjord med lärare som arbetar på skolor där det finns en speciallärare. Intressant hade varit att undersöka hur de lärare som arbetar där det inte finns speciallärare ser på speciallärarrollen. Att intervjua rektor för att undersöka hur speciallärarens uppdrag utformas hade också varit en intressant infallsvinkel. Givande hade också varit att undersöka hur speciallärare arbetar för att skapa en roll, som överensstämmer med examensordning, gentemot övriga professioner på skolan.

Ur ett tillgänglighetsperspektiv är det viktigt att få med elevers syn på sin situation. Det hade varit spännande att undersöka hur eleverna uppfattar det stöd som ges av speciallärare; det som ges i klassrummet och det som ges individuellt och i mindre grupp.

## 6.5 Slutord

Språket har stor betydelse för utveckling och lärande och det är viktigt att alla elever får en god start i sin skriftspråkliga utveckling. Elever kommer till skolan med olika förutsättningar och skolan har ett uppdrag att möta alla elever så att de utvecklas så långt som möjligt. Styrdokumentet för svensk skola säger inget specifikt om speciallärarens yrkesroll och uppdrag utan det är endast examensordningen (2017:1111) som beskriver uppdraget. Det finns inte så mycket forskning kring speciallärarens roll och på många skolor finns inte uppdraget tydligt definierat. Syftet med studien var att bidra med kunskap om hur några lärare ser på sitt uppdrag i arbetet med att utforma en läs- och skrivundervisning för alla elever, i samverkan med speciallärare. Kvalitativ metod, i form av semistrukturerade intervjuer med åtta lärare i årskurs 1 - 3, användes. Ett av urvalskriterierna var att det på skolan skulle finnas en verksam speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling. Det visade sig att det endast fanns tre skolor som uppfyllde kriteriet i den medelstora kommun där studien utfördes. Av totalt 16 lärare tackade hälften av dem ja till deltagande. Transkriptionerna från dessa intervjuer utgjorde empirin, vilken har analyserats med hjälp av de teoretiska analysverktygen sociokulturellt perspektiv, specialpedagogiska perspektiv med fokus på det relationella samt SPSM:s tillgänglighetsmodell.

Resultatet visar att lärare identifierar var eleven befinner sig i sin skriftspråkliga utveckling i syfte att utforma en lärmiljö som ger bästa möjlighet till utveckling. Lärarna beskriver vikten av att både den sociala, pedagogiska och fysiska lärmiljön samspekar. Ett relationellt perspektiv kan ses i verksamheterna. Läsning och skrivning sker i en gemenskap där stöttning till elever ges på olika sätt. Det kan vara i form av stöd från lärare, speciallärare och klasskamrater. Stödet kan också utgöras av olika strategier eller lärverktyg. Speciallärarens uppdrag kan tolkas som trefaldigt; den som kartlägger och identifierar, den som undervisar och den som stödjer och ger råd. Det mesta sker i samverkan med lärarna och utgår från att miljön ska göras tillgänglig. Specialläraren upplevs som ett nav i verksamheterna, tillgänglig och lätt att komma i kontakt med. Studiens resultat bidrar med kunskap om hur speciallärare, med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling, kompetens kan komma till nytta i utformandet av en läs- och skrivundervisning för alla elever.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. (2. uppl.). Stockholm: Liber.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1 - 3: om lärares möjligheter och hinder*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg). Hämtad från: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25658/1/gupea\\_2077\\_25658\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25658/1/gupea_2077_25658_1.pdf)
- Almqvist, L. Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2015). 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.
- Bjar, L. (2009). Pedagogisk, kvalitativ och dynamisk kartläggning. I L. Bjar & A Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver* (s. 271-290). Lund: Studentlitteratur AB.
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bladini, K., & Naeser, M. (Red.). (2012). *Det handlar om samtal. En essäsamling om ett kvalificerat samtalsuppdrag*. Karlstads universitet: Regionalt utvecklingscentrum.
- Bruce, B. (Red.). (2018). *Att vara speciallärare*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Bruce, B. (2019). Språklig sårbarhet utvecklar pedagogiken. I C. Liberg & J. Smidt (Red.), *Att bli lärare i svenska* (s. 185-198). Stockholm: Liber.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K. & Sventelius, E. (2016a). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P. & Åkerman, R. (2016b). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap. Synsätt och förhållningssätt*. Malmö: Gleerups.
- Bryman, A., (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (B. Nilsson, Övers. 2. uppl.). Malmö: Liber ekonomi.

- Byström, A., (2018). Den nya speciallärarutbildningen. I B. Bruce (Red.), *Att vara speciallärare* (s. 15-22). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- 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 Utbildning AB.
- Byström, A., Grahm, C., & Sjunnesson, H. (2018). Specialläraren i elevhälsoarbetet. I B. Bruce (Red.), *Att vara speciallärare* (s. 109-123). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Bråten, I. (2013). Läsförståelse - komponenter, svårigheter och åtgärder. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s. 17-40). Lund: Studentlitteratur.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. London: John Wiley and Sons Ltd.
- 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. Hämtad från [https://pdfs.semanticscholar.org/d71b/fa159adea9303ba234695415bf6c056c85d8.pdf?\\_ga=2.211286037.1672994960.1577704989-1179452973.1577704989](https://pdfs.semanticscholar.org/d71b/fa159adea9303ba234695415bf6c056c85d8.pdf?_ga=2.211286037.1672994960.1577704989-1179452973.1577704989)
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Christie, F. & Derewanka, B. (2008). *School discourse*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Cooc, N., & Kim, J. S. (2017). Peer influence on children's reading skills: A social network analysis of elementary school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 727-740. <http://dx.doi.org.ezproxy.hkr.se/10.1037/edu0000166>
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. (B. Amstrand, Övers.). Stockholm: Liber.
- Fischbein, S. (2009). Barns upplevelser av specialpedagogiska insatser. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver* (s. 41-64). Lund: Studentlitteratur AB.
- Foughantine, A. (2012). *Dyslexi genom livet: Ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Stockholm). Hämtad från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:546887/FULLTEXT01.pdf>

- Fredriksson, U. & Taube K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. I K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Red.), *Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (s. 301-330). London: Erlbaum.
- Gadler, U (2011). *En skola för alla - gäller det alla? Statliga styrdokumentets betydelse i skolans verksamhet*. (Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet, Växjö, Kalmar). Hämtad från <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:412729/FULLTEXT02.pdf>
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (E. Heljesten & R. Sävström, Övers.). Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie*. (2015:13). Karlstad: Karlstad University Studies.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2013). *Inkluderande undervisning - vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Hagtvet, B.E. (2009). När riskbarn möter klassrumspraxis. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver* (s. 169-192). Lund: Studentlitteratur AB.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning - en handbok*. (Y. Verwijst, Övers. 2. uppl.). Stockholm: Hallgren och Fallgren Studieförlag AB.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. (4. uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Hoover, W. & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. Hämtad från <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00401799>

- Isaksson, J. (2009). Särskilja eller inkludera? *Kritisk utbildningstidskrift*. 136(4), 39-47.  
Hämtad från  
<http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A311735&dswid=4540>
- Jönsson, K. (2019). Läsande och skrivande i skolans första år. I C. Liberg & J. Smidt (Red.), *Att bli lärare i svenska* (s. 61-72). Stockholm: Liber.
- Kamhi, A. G. & Catts, H. W. (2013). *Language and Reading Disabilities*. (3. ed.). London: Pearson Education Limited.
- Killén, K. (2008). *Professionell utveckling och handledning: ett yrkesövergripande perspektiv*. (P. Larson, Övers.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Kragh, M. & Plantin Ewe, L. (2018). Specialisering barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling. I B. Bruce (Red.), *Att vara speciallärare* (s. 75-88). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (S.-E. Torhell, Övers. 3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Levlin, M. (2014). *Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår*. (Doktorsavhandling, Umeå universitet, Umeå). Hämtad från  
<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:763839/FULLTEXT01.pdf>
- Liberg, C. (2005). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Skolverket.
- Lindqvist, G. (2013). *Who should do what to whom? Occupational Groups' Views on Special Needs*. (Doktorsavhandling, Jönköpings universitet, Jönköping). Hämtad från  
<https://www.spsm.se/globalassets/forskning/who-should-do-what-to-whom.pdf>
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi: en kunskapsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 2:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem* (Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Göteborg). Hämtad från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/8472/1/gupea\\_2077\\_8472\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/8472/1/gupea_2077_8472_1.pdf)
- Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola - möjligheter, hinder och dilemman*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2018). *Läsförståelse - insikt och undervisning*. (C. Thurban, Övers.). Stockholm: Liber AB.
- Paris, A. H. & Paris, S. G. (2007). Teaching Narrative Comprehension Strategies to First Graders. *Cognition and Instruction*, 25(1), 1-2. doi:10.1080/07370000709336701
- Plantin Ewe, L. (2018). Speciallärarens verktygslåda – att utmana praxis och hitta nya vägar. I B. Bruce (Red.), *Att vara speciallärare* (s. 57-74). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (2014). *Perspektiv på lärande*. (2. uppl.). Stockholm: Studentlitteratur AB.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (B. Nilsson, Övers. 2.uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Rosenqvist, J. (2013). Relationell dynamik – ett försök till analys av skola i förändring. I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik* (s. 27-41). Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15 (1), 85-109. doi:10.1177/1525822X02239569
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju - från vetenskapsteori till fältstudier*. (S.-E. Thorell, Övers.). Malmö: Liber AB.
- Sandberg, G., Hellblom-Thibblin, T. & Garpelin, A. (2015). Teacher's perspective on how to promote children's learning in reading and writing, *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 505-517. doi:10.1080/08856257.2015.1046738



- Schmidt, C., & Gustavsson, B. (2011). Läsande och skrivande som tolkning och förståelse: Skriftspråket som meningsskapande literacypraxis, *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(1), 36-51. Hämtad från: <http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A456793&dswid=-4712>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2014:958. *Lag om ändring i Diskrimineringslagen*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- SFS 2017:1111. *Examensförordning för speciallärarexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS 2017:5. *Skolverkets föreskrifter om obligatoriska nationella bedömningsstöd i svenska, svenska som andraspråk och matematik i årskurs 1 i specialskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning (Rapport 440)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017). *PIRLS 2016. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv (Rapport 463)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11 (Rev. uppl.)*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap (Internationella studier 487)*. Stockholm: Skolverket.
- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis, *Educational Research Review*, 6(1), 1-26. doi:10.1016/j.edurev.2010.07.002

- SOU. (2016). *På goda grunder – en åtgärdsgaranti för läsning, skrivning och matematik. Betänkande av Utredningen om en läsa-skriva-räkna-garanti.* (SOU 2016:59). Stockholm: Wolters Kluwers.
- SPSM (2015). *Arbeta med språkstörning i förskola och skola.* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Stanowich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca + 10.* Stockholm: Svenska Unescorådet. Hämtad från <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Swärd, A.-K. (2010). Säkerställa skriftspråklighet - vad kan det innebära? *Dyslexi - aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 15(4), 9-11. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:382506/FULLTEXT02.pdf>
- Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & Demokrati*, 20(3), 67-82. Hämtad från <https://www.skolporten.se/forskning/vetenskapligatidsskrifter/kontext-och-manskliga-samspel-ett-sociokulturellt-perspektiv-pa-larande/>
- Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer.* Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Taube, K. (2009). Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver* (s. 65-86). Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2011). *Barns tidiga skrivande.* Stockholm: Norstedt.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken.* (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Stockholm).

- Tjernberg, C., & Heimdahl Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: A matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256.  
doi:10.1080/08856257.2014.891336
- Tufvesson, C. (2018). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning.Handledning – förskola, skola och fritidshem*. (3. uppl.). Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Vetenskapsrådet. (2015). *Forskning och skola i samverkan - Kartläggning av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. ( Vetenskapsrådets rapport 2015). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapport 2017) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- von Ahlefeldt Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag – skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246-264. Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:723034/FULLTEXT01.pdf>
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.
- Wengelin Å. & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg - om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Waldmann, C. & Levlin, M. (2019). *Skrivande hos elever med olika typer av lässvårigheter*. Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad (s. 305-323). Karlstad: Karlstad Universitet.

## **Bilaga 1; Intervjuguide**

Bästa intervjuperson!

Tack för att du är villig att delta i vår intervjustudie om hur lärare arbetar med läs- och skrivundervisning. Nedan finner du övergripande frågor som vi kommer att ta upp under intervjun

- Berätta om hur du lägger upp arbetet med läs- och skrivundervisningen för att möta alla elever!
- På vilket sätt är specialläraren delaktig i arbetet med läs- och skrivarbetet för att möta alla elever?
- Vad innebär läs- och skrivsvårigheter för dig? Hur märker du att en elev riskerar att hamna i läs- och skrivsvårigheter?
- Hur ser speciallärarens roll ut gällande läs- och skrivutveckling? Hur skulle du vilja att speciallärarens roll såg ut?

## **Bilaga 2; Intervjumanual**

### Lärbakgrund:

Vilken lärarutbildning har du?

Hur länge har du undervisat elever i åk 1-3?

Hur stor erfarenhet har du av läs- och skrivutvecklingsarbete?

### Skolans organisation:

Hur är lågstadiet organiserat på skolan?

Antal klasser/årskurs

Antal lärare/klass

Andra resurspersoner

- Berätta om hur du lägger upp arbetet med läs- och skrivundervisningen för att möta alla elever!

### Visioner

### Konkret arbete

Metoder

Gemensamt - samarbete - enskilt arbete / färdighetsträning

Motivation/intresse

Läromedel

### Skriftspråkets delar i en inkluderande undervisning

Fonologisk medvetenhet

Avkodning

Läsflyt/läsförståelse

Stavning

Textproduktion

### Individualisering

Uppföljning av elever

De som kommit långt - svårigheter

Anpassningar / stöd

En planering eller flera?

- På vilket sätt är specialläraren delaktig i arbetet med läs- och skrivarbetet för att möta alla elever?

Hur ser samarbetet klasslärare/speciallärare ut?

Vad behöver du för stöd av specialläraren?

(förebyggande, utredande, åtgärdade)

- Vad innebär läs- och skrivsvårigheter för dig? Hur märker du att en elev är i svårigheter?

Hur gör du när du upptäcker att en elev riskerar att inte uppnå målen gällande läsning och skrivning?

Finns någon arbetsgång/handlingsplan gällande när någon elev riskerar att inte uppnå målen?

- Hur ser speciallärarens roll ut gällande läs- och skrivutveckling?

Var finns specialläraren fysiskt på arbetsplatsen?

Vilket arbetslag tillhör specialläraren?

- Hur skulle du vilja att speciallärarens roll såg ut?

## Bilaga 3; Missivbrev



Fakulteten för lärarutbildning

---

*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. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA*

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

2019-10-23

Hej!

Vi är två lärare, Carina Svensson och Ann Wernered Knutsson, som går vår sista termin på speciallärarprogrammet vid Högskolan i Kristianstad. Vi ska skriva vårt självständiga arbete inom vår specialisering, språk-, läs- och skrivutveckling, som ska resultera i en magisteruppsats. Syftet med studien är att undersöka hur lärare arbetar med läs- och skrivutveckling för att möta alla elever samt vilken roll specialläraren kan ha i detta arbete.

För att samla data till vår undersökning vill vi använda intervjuer som metod. Vi avgränsar studien till att gälla klasslärare på lågstadiet. Eftersom ett av syftena är att undersöka vilken roll speciallärare kan ha i elevers läs- och skrivutveckling vill vi göra intervjuerna med lärare på en skola där det finns speciallärare. Vi planerar att följa en intervjuguide som lärarna får i förväg. Vi önskar även att spela in samtalet på mobiltelefon för att kunna göra en analys i efterhand. Det inspelade materialet kommer endast att användas av oss och eventuellt vår handledare.

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer [www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf](http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf) som bland annat innebär:

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Vi beräknar att intervjun tar ca. 45 minuter. Vi hoppas och ser fram emot ditt deltagande och samarbete!

Med vänliga hälsningar!

.....  
Kontaktuppgifter: Carina Svensson

Telefonnummer:

E-mailadress:

Kontaktuppgifter: Ann W. Knutsson

Telefonnummer:

E-mailadress:

Ansvarig lärare/handledare:

Annette Byström

Kontaktuppgifter Höskolan i Kristianstad:

[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

044-2503000



Samtyckesblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ja

Nej

Ort:..... Datum:.....

Namn: .....

Namnförtydligande .....

Återlämnas till.....senast den.....

.