



Examensarbete, 15 hp, för speciallärarexamen
VT 2017

Vad kännetecknar en språkutvecklande lärmiljö?

Hur verksamma lärare och
specialpedagoger ser på pedagogiska
lärandemiljöer som utvecklar och främjar
barns och elevers språkliga utveckling

Catarina Lindskog och Charlotte Lundqvist Lundberg

Sektionen för lärande och miljö

Författare/Author

Catarina Lindskog och Charlotte Lundqvist Lundberg

Titel/Title

Vad kännetecknar en språkutvecklande lärmiljö?

Hur verksamma lärare och specialpedagoger ser på pedagogiska lärandemiljöer som utvecklar och främjar barns och elevers språkliga utveckling.

What are the characteristics of a language learning environment?

How teachers and special educators look at educational learning environment that develops and promotes childrens and students linguistic development.

Handledare/Supervisor

Barbro Bruce

Examinator/Examiner

Carina Henriksson

Sammanfattning/Abstract

Studien tydliggör hur viktigt det är att lärare arbetar med att skapa lärandemiljöer som utvecklar och främjar språkutvecklingen för elever i språklig sårbarhet. Språklig sårbarhet definieras av Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) som när elevers förutsättningar i relation till skolans pedagogiska verksamhet kommer i obalans. Vidare visar studien att det är av yttersta vikt att personal med specialpedagogisk kompetens stöttar lärare och elever.

Syftet var att bidra med kunskap om hur några lärare, specialpedagoger och speciallärare uppfattar att de skapar lärandemiljöer som utvecklar och främjar språket för elever i språklig sårbarhet.

- Vad anser lärarna, specialpedagogerna och speciallärarna att de gör för att skapa språkligt tillgängliga lärmiljöer som gynnar elevernas språkutveckling?
- Vilka språkutvecklande aktiviteter i lärmiljöerna kan iakttas av en utomstående observatör?
- Får lärarna någon stöttning av specialpedagog/speciallärare i sitt arbete med elever i språklig sårbarhet? Om ja, på vilket sätt?

Studien har utgått från ett relationellt- och ett sociokulturellt perspektiv. Till studien användes en kvalitativ metod. Som datainsamlingsmaterial användes intervjuer till lärare och specialpedagoger samt observationer av lärmiljön.

Undanröja hinder, arbeta förebyggande och ha ett relationellt förhållningssätt visar sig i lärarnas svar vara viktigt i verksamheten. Ett relationellt förhållningssätt främjar kunskapsutvecklingen, det är inte individen som bär problemet utan det är miljön som ska anpassas. För att kunna ge elever i språklig sårbarhet goda förutsättningar i sin kunskapsutveckling måste alla som möter dessa elever ha kunskap och förståelse. Genom tydliga mål och vägledning läggs en bra grund för elevernas lärande. Genom formativ bedömning synliggörs elevernas utveckling. Det är viktigt att personal med specialkompetens finns i verksamheten.

Man kan i denna studie se att verksamma pedagoger har förståelse för vikten av att arbeta språkstimulerande. Ute i verksamheten syns det att pedagogerna till stor del anpassar lärmiljön utifrån elevernas behov. De flesta lärare anser att de får den stöttning och vägledning som de behöver.

Ämnesord/Keywords

Specialpedagogik, språklig sårbarhet, språkutvecklande lärmiljö

Innehåll

1. Inledning	5
1.1. Bakgrund	6
1.2. Syfte och problemformulering.....	7
1.3. Studiens avgränsning	7
2. TEORETISKT RAMVERK OCH TIDIGARE FORSKNING	8
2.1. Aktuella begrepp.....	8
2.2. Teoretiskt ramverk.....	9
2.2.1. Relationellt perspektiv	10
2.2.2. Sociokulturellt perspektiv.....	10
2.3. Forskning	12
2.4. Specialpedagogiska perspektiv	15
3. METOD	18
3.1. Val av metod.....	18
3.2. Pilotstudie	19
3.3. Undersökningsgrupp.....	19
3.4. Bortfall.....	19
3.5. Genomförande	19
3.6. Bearbetning.....	20
3.7. Tillförlitlighet	20
3.8. Etik.....	21
4. RESULTAT OCH ANALYS	22
4.1. Resultat	22
4.2. Delstudie A – intervjuer	22
4.2.1. Intervjuer med lärare	22
4.2.2. Intervjuer med specialpedagoger.....	24

4.3. Delstudie B – observationer	26
4.4. Sammanfattning av resultat	26
4.5. Analys	27
4.6. Slutsatser.....	28
5. DISKUSSION.....	30
5.1. Metoddiskussion.....	30
5.2. Diskussion av resultaten	30
5.3. Specialpedagogiska implikationer	31
5.4. Fortsatt forskning.....	32
REFERENSER.....	33
BILAGOR.....	38

1. INLEDNING

Skolans uppdrag gentemot eleverna beskrivs i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2011) som att varje elevs lärande ska främjas. Skolan ska även förbereda eleverna för ett aktivt liv i det svenska samhället. "Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga" (Skolverket, 2011, s. 9). Vidare betonas att varje elev ska få möjligheter att utveckla förmågan att arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Till all kunskapsutveckling behöver eleverna använda sitt språk. I bedömningen av elevernas kunskapsnivå tolkas det som eleverna lyckas prestera språkligt (muntligt, skriftligt eller bildligt). I kursplanen för svenska och svenska som andraspråk går att läsa:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. (Skolverket, 2011, s. 222)

Vi människor ingår i olika sammanhang där vi samspelar och tänker tillsammans med andra i olika aktiviteter. Det sociokulturella perspektivet förklarar att den omvärld och den kultur som människor lever i har betydelse för hens sätt att lära och utvecklas. Utifrån det sociokulturella synsättet bedrivs undervisning som en sorts vägledning och stöd för eleverna i deras lärandeprocesser. Språket är det verktyg människan har för att tänka, förstå och kommunicera (Säljö, 2014).

Varje ämne har sitt specifika språk med sina ord och begrepp som eleverna ska möta, förstå, men också lära sig att använda. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2011) tydliggör detta i de olika ämnernas läroplaner. Är det inte då självklart att varje lärare ansvarar för det den är bäst på, att arbeta med sitt ämnesspråk? I de svenska klassrummen finns elever med varierande bakgrund och språkliga förutsättningar. En del elever har svenska som sitt andra eller tredjespråk, andra elever är sena i sin språkutveckling. Några elever har svårt att komma ihåg information och behöver bildstöd. Listan kan göras lång och det viktiga är att komma ihåg att det är dessa elever vi pedagoger möter varje dag i vårt arbete. Hur arbetar lärare med elever som befinner sig i någon form av språklig svårighet för att alla elever ska ges möjlighet att nå kunskapsmålen? Hajer och Meestringa (2014) skriver om undervisning som är

språkinriktad. En språkinriktad undervisning är enligt författarna den undervisning som inte bara riktar in sig på de ämnesmässiga målen, utan även fokuserar på de språkliga målen. Vidare beskrivs denna undervisning vara kontextrik och erbjuder muntlig interaktion mellan eleverna, skrivande för att befästa kunskap och stöttning som riktas till varje elev. För att kunna arbeta effektivt och målmedvetet med detta inser vi att det krävs kunskap hos pedagogerna.

Vi, Catarina Lindskog och Charlotte Lundqvist Lundberg, är grundskollärare som arbetat med elever i drygt 20 år. Vi har mött många elever och de har alla varit unika. Gemensamt för oss är att vi tidigt intresserade oss extra för hur vi kunde hjälpa elever i olika svårigheter att hitta vägar och strategier för utveckling av sina förmågor. Intresset växte och våra vägar korsades första gången vid Högskolan Kristianstad då vi började vår utbildning till speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling. Då kändes det som om vi hade en lång studietid framför oss. Tiden har sprungit och nu skriver vi vårt examensarbete tillsammans.

Vi vill rikta ett stort och innerligt tack till Barbro Bruce. När vi fick veta att det var just du som skulle handleda oss i skrivandet av examensarbetet blev vi glada. Tack för dina kloka och hjälpsamma råd på vägen!

Vi vill även tacka våra familjer för deras tålamod och för all stöttning på olika sätt. Vi har ägnat många timmar åt studier och skrivande, men nu är vi i hamn. Det känns helt fantastiskt. Vi klarade det!

1.1. Bakgrund

För människan är det ett mycket viktigt verktyg att kunna kommunicera med omvärlden genom kunskaps- och tankeutveckling (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016). Lundberg (2010) menar att en god läsförmåga både är och förblir en mycket viktig premiss för lärandet i skolan och samhället. Det är av stor vikt att eleverna lär sig att läsa med flyt, säkerhet och förståelse. Vi lever i ett informationssamhälle så är det viktigt att goda läsare utvecklas. Skolverket (2011) betonar språkets betydelse för människan, att språket är det främsta redskapet för att tänka, kommunicera och lära. För att kunna förstå och fungera i samhället så är det viktigt att ha ett rikt och varierat språk. Olika kulturer och samhällen har inte samma krav på skriftspråksbehärskning och hanterar därför dessa krav på olika sätt. I den svenska skolan anser Wengelin (2013) att man förenklat kan säga

att vi har två huvudsakliga synvinklar på *litteracitet* (skriftspråksbehärskning), dels ett kognitivt och språkvetenskapligt färdighetsperspektiv (individuella kognitiva och språkliga processer vid språkliga aktiviteter) och dels ett sociokulturellt perspektiv (där människor skapar och utvecklar skriftspråket i sociala sammanhang). Wengelin (2013) menar att en kombination av dessa perspektiv ger den bästa skriftspråksbehärsningen. Den svenska skolans styrdokument understryker att alla elever har rätt att få sin undervisning tillgodosedd och anpassad efter sina behov (Lgr 11, 2011; Skollagen; SFS 2010:800 och Salamancadeklarationen, 2006). För oss som blivande speciallärare med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling, känns denna studie betydelsefull eftersom det är viktigt att vi har kunskaper om elevernas språkutveckling, att vi kan tillämpa metoder för olika slags bedömningar av elevernas språkutveckling, kan vara en samtalspartner och rådgivare på verksamheten, undanröjer hinder i lärmiljön samt att vi kan praktisera detta i vår dagliga yrkesroll.

1.2. Syfte och problemformulering

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur några lärare, specialpedagoger och speciallärare uppfattar att de skapar lärandemiljöer som utvecklar och främjar språket för elever i språklig sårbarhet. Detta kommer vi att försöka få svar på genom följande frågor:

- Vad anser lärarna, specialpedagogerna och speciallärarna att de gör för att skapa språkligt tillgängliga lärmiljöer?
- Vilka språkutvecklande aktiviteter i lärmiljöerna kan iakttas av en utomstående observatör?
- Får lärarna någon stöttning av specialpedagog/speciallärare i sitt arbete med elever i språklig sårbarhet? Om ja, på vilket sätt?

1.3. Studiens avgränsning

Studien avgränsas genom att vi fokuserar på grundskolans tidigare år. Vi vill undersöka hur verksamma lärare och specialpedagoger ser på pedagogik och lärandemiljöer som gör undervisningen språkligt tillgänglig för alla elever oavsett språkliga förutsättningar. Alldeles särskilt fokuserar vi på elever som på olika sätt och av olika anledningar mött utmaningar i sin språkutveckling, något som vi benämner elever i språklig sårbarhet.

2. TEORETISKT RAMVERK OCH TIDIGARE FORSKNING

2.1. Aktuella begrepp

Lärmiljö

”Alla lärare är svensklärare” detta innebär att alla lärare har ett gemensamt ansvar för elevernas läs- och skrivutveckling. Arbetslaget kan tillsammans hitta de svårigheter som eleverna har och sen arbeta fram strategier som hjälper eleverna i sin läsutveckling (Reichenberg, 2014). Kognitiva utmaningar och mycket stöttning i form av goda planeringar, god lärandemiljö och interaktion i klassrummet är viktigt i undervisningen, men det är viktigt att även ställa krav och ha förväntningar på eleverna (Gibbons, 2010; Gibbons, 2013).

Att bli litterat i ett ämne handlar inte bara om att tillägna sig ett nytt ordförråd och veta vad dessa ord innebär i det specifika sammanhanget. Det handlar dessutom om att kunna se hur det hänger ihop i ett bredare begreppsmässigt ramverk. (Gibbons, 2010, s. 81)

Konkreta erfarenheter och ett vardagsrelaterat språk underlättar för eleverna så att de får ett mer specialiserat och abstrakt ämnesspecifikt språk. En god läsare kan klara av rent tekniskt att läsa en text men har man inte begreppsmässiga krokar att hänga upp innehållet på så kan texten vara svår att förstå. Det finns tre viktiga aspekter att tänka på gällande stöttningen för eleverna; bygg vidare på det som eleverna har med sig till skolan, ge den typ av stöd om eleven är i behov av för att nå kunskapskraven och låt eleverna överta ansvaret för att använda de nya kunskaperna (Gibbons, 2010).

Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) menar att barn lär sig språka genom att lyssna och utforska språkets struktur och form. För att barn ska utvecklas i sitt språkande så krävs det att någon i dess omgivning visar intresse för att möta och mötas i olika samtal.

Hajer och Meestringa (2014) skriver att elevens språk- och kunskapsutveckling inte är varje lärares ansvar, utan hela skolans. Skolan kan arbeta fram en *Språkpolicy*, i vilken det ska finnas strategier för hur undervisningen av skolans alla elever ska gå till. I Språkpolicyn ska det även finnas riktlinjer för ”/.../ språkundervisningen, språkets roll i undervisningen och lärarnas samverkan kring elevernas språk- och kunskapsutveckling”

(s.17). För att kunna följa elevernas utveckling, innehåller den också en kartläggning av just elevernas språkutveckling.

Språklig bedömning

Nettelbladt, Håkansson och Salameh (2007) betonar vikten av en noggrann analys av barns språkliga och kommunikativa förmåga, detta för att rätt sorts stödinsatser ska kunna ges. Analysens syfte är att få fram barns specifika problemområden men även att se vilka områden som fungerar bra. Barns samspel med andra barn och vuxna är också en viktig del att analysera. Nettelbladt och Salameh (2007) skriver om att forskning har påvisat att barn med språkstörning utvecklas mycket långsamt. Detta gör att det kan vara mycket svårt att se deras framsteg. För att kunna uppmärksamma ett barns språkutveckling krävs det att det görs detaljerad språklig analys. Gibbons (2013) menar att daglig formativ bedömning, i olika situationer och sammanhang, är outhärligt, detta för att lärarna ska veta vad eleverna behöver för sin vidare kunskapsutveckling. Läraren kan sedan använda denna som grund till den fortsatta planeringen av sin undervisning. En mycket viktig sak är att lärarna är goda lyssnare och är goda förebilder. Elevernas lyssningsförmåga utvecklas genom att läraren frågar om läraren förstått rätt och genom att vara en aktiv samtalspartner. Även Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius, (2016) anser att lärarna kan arbeta med formativ bedömning för att på detta vis ha fokus på elevernas lärande över tid. I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2011) står det att läsa om lärarens ansvar för elevens lärande bl.a. att denne ska stimulera, handleda och ge stöd till eleven dess kunskapsutveckling.

2.2. Teoretiskt ramverk

Björck-Åkesson (2007) påpekar att det krävs variationer i skolmiljön men också i bemötande och pedagogik för att alla elever ska få det de behöver för lärande och utveckling. Vidare påpekar hon att det inte finns någon standardmiljö, standardmetod eller standardelev. Därför måste skolan bemöta och ta tillvara den stora variationen av elever på ett sätt som bidrar till en vardag präglad av lärande och positiv utveckling. Gustavsson och Schmidt (2011) skriver att genom att se på människan som talande, handlande och berättande öppnas en kunskapsteoretisk modell för ett multimodalt arbetssätt vilken har som utgångspunkt i de skillnader som finns. Gustavsson och Schmidt

menar att om man inom skolan intar detta teoretiska perspektiv skapas en möjlighet att skapa en likvärdig utbildning.

2.2.1. Relationellt perspektiv

Aspelin (2013) förklarar begreppet relationellt perspektiv som ett teoretiskt synsätt på utbildning där relationer står i centrum. Det är relationen som beskrivs, analyseras och tolkas i själva undervisningen, utbildningen och lärandet. Det är relationen mellan lärare – elev som står i centrum. Men även andra relationer kan förekomma t.ex. elev - elev eller lärare – grupp.

Det relationella perspektivet förklaras av Rosenqvist (2007) som ett förhållningssätt som innebär att försöka se elevers svårigheter i sin kontext istället för att se eleven som bärare av problemet. Det betyder att man istället för att leta problem hos eleven ser på hela miljön runt eleven. Ett sådant relationellt perspektiv ”/.../ innebär att man försöker se eleven i sin totala situation, varvid man försöker identifiera orsaker till svårigheter även exempelvis i skolans sätt att organisera undervisningen” (s.40).

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, u.å.) arbetar för att alla elever ska få förutsättningar att nå målen för sin utbildning. För att lärmiljön ska vara tillgänglig, såväl språkligt som fysiskt för alla elever, krävs att skolan intar ett relationellt perspektiv. ”Ett relationellt perspektiv betyder att mötet mellan eleven och den omgivande miljön granskas.”

Hajer och Meestringa (2014) vilar främst mot det sociokulturella perspektivet, men även mot det relationella. De menar att en språkinriktad undervisning ser till elevers olikheter och vill därför förse lärare en uppsättning verktyg att använda i deras undervisning i heterogena klasser.

2.2.2. Sociokulturellt perspektiv

Säljö (2015) menar att människan har till skillnad från andra levande väsen tillgång till ett symbolspråk, och kan med detta symbolspråk beskriva världen, utforma erfarenheter och dela dem med varandra. Symbolspråket gör oss inte endast hänvisade till våra egna erfarenheter av lärandet utan vi lär även av varandra. Eftersom människan är en biologisk,

kulturell och historisk varelse gör detta att hon lär med förståelse mot sin bakgrund av de biologiska förutsättningar och de sociokulturella erfarenheterna.

Säljö (2015) skriver att ”En av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och mänskligt tänkande/handlande är således att man intresserar sig för hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser” (s.18). Människan är en *hybridvarelse* som tillsammans med *artefakter* (fysiska redskap till exempel en miniräknare) lär, tänker, arbetar och lever. Inom den sociokulturella traditionen är *appropriering*, att kunna ta till sig nya kunskaper och färdigheter, kunna tolka och bli förtrogen med dessa för att sedan själv använda dessa i samspel med andra, en mycket viktig symbol för lärandet. Detta gör det lilla barnet bland annat genom samspel med vuxenspråkliga uttryck, som barnet lär sig känna igen och sedan använda för eget bruk (Säljö, 2015).

Bjar och Liberg (2010) beskriver att ett sociokulturellt perspektiv ser till samspelet mellan barn-vuxen, att barnet lär efter den vuxne och att detta sedan befästs, den sociala interaktionen och vägledningen av den vuxne är en betydande stödstruktur för barnet. Idag är det inte enbart den sociala interaktionen som anses viktig utan även hela kulturen som omger barnet., ett sociokulturellt perspektiv lägger betoningen på samspelet mellan människan och den kultur barnet lever i. Även Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius, (2016) betonar vikten av att den sociala stimulansens betydelse för en god språkutveckling, sett ur ett sociokulturellt perspektiv.

Säljö (2000) skriver om begreppet utvecklingszon vilket är det avstånd mellan vad en person klarar av självständigt och utan stöd kontra vad personen kan prestera i samarbete med en vuxen eller en mer kompetent kamrat. Jakobsson (2012) beskriver begreppet *mediering* som centralt inom det sociokulturella perspektivet och förklarar det som att de kulturella produkterna triggat igång tänkandet och på så vis förs handlingen framåt. *Mediering genom artefakter* är det vetenskapliga språkets benämning för detta. Genom att fokusera och förstå människan som en lärande varelse, i interaktion med de befintliga kulturella produkterna och hur dessa påverkar och framdriver olika lärprocesser, så blir detta synsätt en central punkt i ett sociokulturellt perspektiv.

I ett klassrum finns inte samma möjlighet för eleverna att, som i vardagssituationer, samtala sig till förståelse. För att göra det möjligt för eleverna att skapa förståelse för det aktuella stoffet, menar Hajer och Meestringa (2014) att interaktionen mellan eleverna i

par eller grupper, men också mellan elev och lärare, måste få stort utrymme. Talutrymmet under en lektion måste till största delen ägas av eleverna.

2.3. Forskning

Johansson (2009) och Alvegård (2009) skriver om att det finns två olika teoretiska huvudingångar som råder inom forskningen gällande lärande. Den ena är den kognitiva inriktningen, där personer skapar och använder tankemässiga modeller som förklarar vetandet och den andra är den sociokulturella, där tyngdpunkten ligger på kommunikation mellan individer. Vidare skriver både Johansson (2009) och Alvegård (2009) om att ett alternativ till de två ovanstående teoretiska huvudingångarna är den fenomenografiska riktningen vilken förklaras som människans relation till omvärlden. Alvegård (2009) menar att en intentionell – expressiv ansats i lärandet gällande samverkan mellan tänkandet och språket, att individen använder språket för att förmedla sin förståelse, förståelsen ger sedan speciella betydelser i den fortsatta språkförmedlingen.

Johansson (2009) menar att varken de sociokulturella eller de kognitiva teorierna uppmärksammar språkets roll vid lärandet tillräckligt. Inom de sociokulturella teorierna har man dock tagit fasta på att språket har en central roll vid lärande. Vidare påtalar författaren att det är det språkliga innehållet som ger förståelse i själva språkanvändningen. Han förklarar att de sociokulturella teorierna har tagit fasta på att språket har en central roll vid allt lärande medan traditionella kognitiva teorier å sin sida inte tillräckligt mycket uppmärksammar språkets roll vid lärande. Johansson (2009) betonar konceptualiseringens roll (konceptualiseringar som görs av individer och då låter språk och tänkande samverka). I denna process sker en förståelse och ett lärande. Genom att låta elever utgå från de kunskaper och erfarenheter de redan har och koppla olika ämnes ord och begrepp till dessa i samspel med andra, sker konceptualiseringar. Författaren menar att han kan visa på hur språk och tänkande samverkar i de konceptualiseringar som görs av alla. Genom att aktivt arbeta med konceptualisering kan elever tränas att förstå och använda skolspråkets ord och begrepp.

Jakobsson (2012) skriver i sin artikel om en studie där han ser på lärande och utveckling genom ett sociokulturellt perspektiv. Syftet med studien är att karaktärisera några teoretiska begrepp inom sociokulturella perspektiv. Den slutsats som dras är att det finns flera sociokulturella perspektiv på lärande. De olikheter som finns ser Jakobsson som

möjliga att använda för att utveckla ett gemensamt perspektiv. De sociokulturella perspektiven förklarar hur människor utvecklar och skapar nya kunskaper. Trots detta är det i dagens skola vanligt att elever bedöms enbart utifrån det de skriftligt producerar. Med en djupare insikt i de sociokulturella perspektiven på lärande och kunskapsutveckling, kan verksamheter utvecklas till att ännu bättre bedöma elevers kunskaper på andra sätt. De sociokulturella teorierna, som Jakobsson (2012) liknar vid ett paraplybegrepp, utgör ramen för studien. Jakobsson skriver att eftersom de teorier som han redogör för i artikeln tillkom för ca hundra år sedan, behöver dessa utvecklas och förfinas för att passa in i dagens samhälle. Människor idag uppfattar, förstår och lär sig saker i andra sammanhang jämfört med för hundra år sedan. Att som lärare låta elever ta del av dessa funktioner innebär däremot inte per automatik att arbeta språkutvecklande.

Gustavsson och Schmidt (2011) ser i sin artikel på literacy som en social praktik. Att inte se literacy som enbart en förmåga eller en färdighet anser de vara viktigt. De skriver om mimesis som är en syn på människan som talande, handlande och berättande inom en tolkningsprocess som ständigt är pågående. Det sociokulturella perspektivet ligger till grund för denna syn och de menar att språket tillsammans med interaktion med andra är människans redskap till mimesis. Författarna skriver att genom att anta detta perspektiv öppnas ett multimodalt arbetssätt upp som har sin utgångspunkt i de skillnader som finns i exempelvis ett klassrum och på så vis skapas en möjlighet för en likvärdig skolgång för alla elever, även elever i språklig sårbarhet.

Williams och Pramling Samuelsson (2000) menar att ett sociokulturellt perspektiv är förbindelsen mellan omgivningen och barnet. Genom kommunikation och delaktighet, tillsammans med andra människor, tar barnet till sig hur andra uppfattar och förklarar det som händer i omgivningen. Barnet använder sig sedan av dessa uppfattningar, innebörder och uttryck för att på så vis skapa kontakter med andra människor. Författarna skriver att "Ett biologiskt mognadstänkande nu får stå tillbaka till förmån för sociokulturella perspektiv där erfandet får en framträdande betydelse." (s.287). Vygotskij (1978), rysk psykolog, menar att om barn får umgås med andra barn och utväxla tankar och idéer så utvecklas barnets eget tänkande. Om barnet vistas tillsammans med mer erfarna kamrater så ökar chansen för att dess språkliga förmåga utvecklas, den så kallade "närmsta utvecklingszonen". Vygotskij (1999) skriver om den sociokulturella traditionen där *appropriering*, att kunna ta till sig, låna in och göra det till sitt eget, en mycket viktig

symbol för lärandet. Detta gör det lilla barnet genom samspel med vuxenspråkliga uttryck som barnet lär sig känna igen och sedan använda för eget bruk.

McCartney, Ellis och Boyle (2009) har i en studie genomförd i Skottland undersökt hur ett vanligt klassrum kan utgöra en språkutvecklande lärmiljö för elever som är i språklig sårbarhet (i artikeln talar man om grav och bestående språkstörning). Ett klassrum, skriver författarna, erbjuder en komplex språkutvecklande miljö. Kravet på språkutveckling ökar i takt med att eleverna går genom grundskolan. Detta medför att kraven på språkkunskaper och språkutveckling ökar och lärare förväntas att aktivt arbeta med att vidareutveckla elevernas kunskaper. McCartney, Ellis och Boyle(2009) skriver om hur man som lärare kan anpassa klassrum till att bli en språkinlärningsmiljö också för elever som är i språklig sårbarhet. Författarna avser att redogöra för en modell som kan bidra till att skapa en språklig inlärningsmiljö som är hållbar och som bidrar till en positiv inverkan på de möjligheter som kan erbjudas elever. I artikeln ges flera konkreta förslag på hur skolan kan förbättra den fysiska undervisningsmiljön, hur lärare kan planera för ett språkundertilltande klassrum så att alla elever ska kunna kommunicera och interagera, hur undervisning och inläring bör planeras så att det är möjligt för alla elever att hantera förändringar och byte av ämne, erbjuda visuellt stöd för att visa vad som förväntas av eleverna, verbal instruktion med enkla meningar som inte är för långa, enkla instruktioner (som vid behov kan ges en i taget) samt hur lärare kan arbeta med sin icke-verbala kommunikation med elever (kroppsspråk, ögonkontakt, placering i rummet, gester, mimik). En slutsats som dras i artikeln är att syftet med en noga planerad språkutvecklande undervisning är att elever i språklig sårbarhet ska få tillgång till en lärmiljö som gör det möjligt för dem att utveckla sina språkfunktioner. En viktig förutsättning för detta är att det finns ett tvärprofessionellt arbetssätt där exempelvis logopederna deltar tillsammans med skolans personal för att skraddarsy de språkstimulerande aktiviteterna och anpassningarna.

Stockall (2011) skriver i en artikel om hur grupparbete kan engagera elever med pragmatiska svårigheter. Hon påpekar att det finns begränsat med forskning om hur den kommunikation som förekommer i ett vanligt klassrum kan bidra till språkutveckling för denna grupp elever. Av elever krävs att de har språkkunskaper och att de kan använda det sociala språket för att kunna ingå i en grupp och delta fullt ut i arbetet där samt för att kunna upprätthålla interaktionen i gruppen. Utan tydliga instruktioner till övriga elever

om vad pragmatiska svårigheter är och hur de kan stötta kamrater med pragmatiska svårigheter, kommer det vara mycket svårt för elever med dessa svårigheter att få tillgång till gruppens interaktion. Stockall (2011), liksom McCartney, Ellis och Boyle (2009), påtalar vikten av att olika professioner arbetar tillsammans för barn i språkliga svårigheter. Stockall (2011) menar att lärare tillsammans med logopedier kan integrera språkliga färdigheter i den befintliga undervisningsmiljön och med de elever som ingår i gruppen/klassen. ”Only then will students with language impairments gain an equitable chance to benefit from the complex and rich communication of classroom-basen groups” (s. 25).

2.4. Specialpedagogiska perspektiv

Man måste ha ett utgångsläge att både ha kunskap om var eleven befinner sig i läs- och skrivutveckling samt teoretisk och praktisk kunskap om läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter. Att arbeta proaktivt är en målsättning det vill säga att arbeta så att svårigheterna inte uppstår eller stoppas innan det blir problem med läsning och skrivning. Om problem redan uppstått så måste problemen förstås och strategier utarbetas för att underlätta läsningen och skrivningen. Det är då viktigt att utgå ifrån elevens starka sidor. Det är av stor vikt att förstå var elevens svårigheter ligger så att man kan planera undervisningen efter detta. För att reda ut var svårigheterna ligger kan en omfattande utredning, där man inte enbart tittar på det pedagogiska utan även olika bakgrundsfaktorer som kan påverka elevens förmåga till att läsa och skriva, bli aktuell (Carlström, 1996, 2001). Pehrsson och Sahlström (1999) skriver att för specialpedagogiken är det av stor vikt att analysmetoder utvecklas och att dessa gör att man kan förstå elevens svårigheter i relation till den undervisning den fått.

I Skolförordningen (SFS 2011:185) går att läsa att elever i svensk skola ska få ett kontinuerligt och aktivt lärarstöd genom en strukturerad undervisning. Detta för att skapa de förutsättningar som behövs för att eleverna ska nå de kunskapskrav som minst ska uppnås men också för att eleverna ska ges möjlighet att utvecklas så långt det är möjligt. Bjar (2009) påpekar att skolan ska ha ett förhållningssätt för att förstå och skapa utvecklingsmöjligheter, undanröja hinder men också för att skapa och vidmakthålla goda relationer och kontinuitet. Dessutom ska skolans verksamhet vila mot ett förhållningssätt som stärker varje elevs upplevelse av sig själv som kompetent och framgångsrik. Detta stämmer väl överens med det som står i examensordningen för speciallärare (SFS

2011:186), det vill säga att specialläraren med sin kompetens ska arbeta för varje elevs lärande och arbeta förebyggande för att ”/.../ bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer”. Verkligheten i dagens skola är komplex och erbjuder utmaningar för undervisande lärare och speciallärare.

Skolans olika professioner, specialläraren i allra högsta grad, har en mycket viktig funktion. Kamhi och Catts (2014) skriver om de elever som kommer till skolan med ett lågt kapital av *literate culture*, hur skolan genom ett medvetet arbete med elevernas språkutveckling kan minska risken för att dessa barn hamnar i språkliga svårigheter. Det Kamhi och Catts påpekar är att detta medvetna arbete måste börja redan med det lilla barnet när det kommer till förskolan. Även Ors (2009) skriver om hur olika pedagogiska insatser kan ha goda möjligheter att kompensera för skriv- och lässvårigheter. Speciallärarens kompetens inom ämnet fyller här en otroligt viktig funktion.

Bruce (2010) betonar vikten av att ha en helhetsbild av elevens styrkor och problemområden, att se var möjligheterna och svårigheterna finns. Utgå ifrån det som fungerar och utveckla detta. Att sätta igång goda cirklar som bygger på tilltro till elevens förmågor. Ett gott samarbete mellan personerna som finns runt eleven, föräldrar, lärare och övrig personal, har en betydande roll. Den professionellas roll är att vara handledare, att utifrån erfarenheter och specialistkunskaper vägleda, utan att ta över ansvaret. Föräldrarna vet oftast vad som orsakar svårigheterna och vad som underlättar för barnet. De vet dock oftast inte hur mycket och på vilket vis de kan hjälpa sitt barn utifrån ett pedagogiskt perspektiv, t.ex. studieteknik och läsläsning. Ahlberg (2013) trycker på att samverkan mellan läraren, skolan, elevhälsan, hemmet, professioner och samhällsinstitutioner är mycket viktig för den elev som behöver hjälp i sin skolsituation. Samarbetet som innefattar ett gemensamt ansvar har en betydelsefull roll i utvecklingen för eleven. Speciallärarens och specialpedagogens uppdrag är bl.a. att stödja och hjälpa lärarna i arbetet med eleven.

I examensordningen för specialläraren (SFS 2011:186) står det att specialläraren ska leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med att möta varje enskild elev utifrån dennes behov samt ska kunna analysera svårigheter på individnivå i olika lärmiljöer. Specialläraren ska vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare inom sin specialisering och som specialpedagog ska man vara en kvalificerad

samtalspartner och rådgivare för kolleger, föräldrar och andra berörda. Vidare står det under ”färdighet och förmåga” att specialläraren ska:

/.../ visa förmåga att kritiskt och självständigt ta initiativ till, analysera och medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer. (SFS 2011:186, 2011, s. 9)

Termen intervention betyder de åtgärder som man gör för att hjälpa barn med språkstörning. Dessa åtgärder är särskilt inriktade på barnets egna språkliga utvecklingsnivå, allmänna utveckling, personlighet, intressen och motivation. Detta ska inte förväxlas med beteckningen undervisning eftersom denna syftar till grupper av elever och är anpassad till gruppens åldersnivå. Undervisningen är alltså inte anpassad på individnivå utan på en mer generell nivå. Interventionen bör riktas mot den proximala zonen, det vill säga strax ovanför barnets förmåga.

3. METOD

3.1. Val av metod

Syftet med denna studie var att bidra med kunskap om hur några lärare, specialpedagoger och speciallärare uppfattar att de skapar lärandemiljöer som utvecklar och främjar språket för elever i språklig sårbarhet. Till studien användes en kvalitativ metod. Enligt Backman (2008) så är skillnaden mellan en kvalitativ och en kvantitativ metod att en kvalitativ studie presenteras med ord och en kvantitativ studie redovisas med siffror. Som datainsamlingsmaterial användes frågeformulär och observationer. Undersökningen hade färdiga frågor, med öppna och verbala frågor och uppföljningsfrågor, det gavs även möjlighet för informanten att förmedla om det fanns något annat som var viktigt för denne. I kvalitativa intervjuer vill forskaren ha detaljerade och uttömmande svar och informanten kan intervjuas flera gånger (Bryman, 2011). Bell (2006) redogör för olika typer av frågor, i verbala och öppna frågor förväntas svaren i form av ord, en fras eller en längre kommentar.

Iakttagande ostrukturerade observationer av lärmiljön har använts till studien. På detta vis fick vi en god insikt i hur elevens lärmiljö såg ut. Vid en ostrukturerad observation har man ett bredare fokus och ett mer öppet och utforskande synsätt (Bjørndal, 2005). Backman (2008) menar att en observation innebär att undersökaren samlar in data, tar reda på något om verkligheten. Observationerna har gjorts vid ett flertal tillfällen. Vid observationerna låg fokus på hur verksamheten skapar lärandemiljöer som utvecklar och främjar språket. Till dessa observationer användes ostrukturerade observationer där det skrevs löpande anteckningar.

Efter intervjuerna kom vi att genom observationer av lärandemiljöer undersöka vilka språkutvecklande aktiviteter som syntes.

Intervjuerna spelades in för att därefter transkriberas. I missivbrev (bilaga I) till alla deltagare i studien tog vi hänsyn till de forskningsetiska kraven vad gäller integritet, konfidentialitet samt frivillighet. Där garanterade vi också att alla inspelningar och transkriptioner kommer förstöras efter examinationen.

3.2. Pilotstudie

Först genomfördes en pilotintervju med en pedagog för att se om våra intervjufrågor tolkades på det sätt som vi avsåg. Pedagogen ingick inte undersökningsgruppen. Pilotstudiens effekter var att det var intressanta frågor som ställdes, samt att det krävdes eftertanke för att kunna svara på dem. Vi beslöt att använda de frågor som ingick i pilotstudien.

3.3. Undersökningsgrupp

Studien utfördes på två olika kommunala skolor i södra Sverige. Den ena skolan är en f-6 skola med ca 200 elever och den andra är en f-3 skola med ca 250 elever. Totalt blev 31 lärare, speciallärare och specialpedagoger tillfrågade om deltagande och åtta deltog i studien, tre specialpedagoger och fem lärare.

Lärarna som deltagit i studien har olika utbildningar, lågstadielärare, grundskollärare åk 1-6, grundlärarutbildning mot fritidshem samt grundskollärare/förskollärare. Erfarenheten som lärare varierar från 2,5 år till 32 år.

Specialpedagogerna har även de olika yrkesbakgrunder. En specialpedagog är i grunden förskollärare, en annan är grundskollärare 1-7 och en tredje är lågstadielärare. Den specialpedagogiska yrkeserfarenheten varierar mellan 9 och 14 år.

3.4. Bortfall

Av de totalt 31 tillfrågade lärare, speciallärare och specialpedagoger är det 23 som valt att inte delta i studien och det motsvarar 74 procents bortfall. Det är fem lärare och tre specialpedagoger, som deltar i denna studie.

3.5. Genomförande

Till en början togs kontakt med rektorerna, på respektive skolor, som informerades om syftet och om hur upplägget med den aktuella studien var tänkt. Därefter skickades en förfrågan om deltagande i studien och ett missivbrev (bilaga I), via mail, till 27 lärare och fyra specialpedagoger/speciallärare. Fyra lärare och en specialpedagog/speciallärare svarade att de inte hade möjlighet att delta i studien. En lärare som var positiv till att delta i studien kom ej att delta i studien med anledning av ökad arbetsbelastning och att tiden helt enkelt inte räckte till. Vi valde att inte skicka ut frågorna till informanterna i förväg

eftersom vi ville undvika tillrättalagda svar. På grund av informanternas olika yrkesroller fick de olika undersökningsfrågor att besvara (bilaga II och bilaga III). För att kunna hålla fokus på vad som sades i intervjuerna samt för att komma ihåg det som sagts så spelades alla intervjuer in.

De ostrukturerade observationerna genomfördes genom att vi satt placerad i bakre delen av klassrummet och vi skrev fortlöpande anteckningar. Dessa anteckningar utfördes med penna och papper. Skolorna där den aktuella studien gjorts besöktes ett antal gånger, för intervjuer och observationer.

3.6. Bearbetning

Observationerna och intervjuerna bearbetades och analyserades. Därpå gjordes förslag på åtgärder och utvecklingsmöjligheter. Renskrivning av observationerna och transkribering av intervjuerna gjordes i nära anslutning, samt tillhörande reflektioner utifrån detta. Enligt Bjørndal (2005) ska upplevelser och reflektioner göras så snart som möjligt eftersom annars blir observationerna onyanserade, bristfälliga och felaktiga. Stukát (2011) menar att transkribering av intervjuer är mycket tidskrävande och han föreslår att forskaren ska använda sig av bandspelare vilket gör att mycket tid kan sparas och risken att något glöms bort minimeras.

Vid bearbetningen av de transkriberade intervjuerna med lärarna kunde olika teman urskiljas: det som lärarna tyckte var viktigt i arbetet med alla elever, lärarnas kunskaper om elever i språkliga svårigheter, lärarnas upplevelse av stöd/stöttning från specialpedagoger i arbetet med anpassningar och alternativa verktyg samt vilka bedömningsmaterial som lärarna använder.

Vid genomläsning och bearbetning av transkriptionerna efter intervjuerna med specialpedagogerna utkristalliserades följande teman: vad som är viktigt i den vardagliga undervisningen i klassrummen, lärarens roll i mötet med varje elev, vilka bedömningsverktyg som används och hur specialpedagogerna upplevde sig involverade i arbetet med anpassningar och med handledning.

3.7. Tillförlitlighet

Tillförlitlighet, förklarar Bryman (2011), består av fyra olika delkriterier: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet samt möjlighet att styrka och konfirmera. Bryman påpekar att

när det handlar om att beskriva en social verklighet är det trovärdigheten i beskrivningen som forskaren kommer fram till som är avgörande om läsaren accepterar den eller ej. Respondentvalidering kan innebära att resultaten av studien skickas till informanterna för att dessa ska få möjlighet att bekräfta att vi som tolkat resultaten gjort det på rätt sätt. Vi kommer inte att ha möjlighet att ge våra informanter denna möjlighet eftersom tiden inte räcker till.

3.8. Etik

Bryman (2011) redogör om fyra etiska frågor som gäller för svensk forskning: *samtyckeskravet* - gällande att alla deltagarna i en undersökning har rättighet att bestämma om de vill delta i undersökningen eller inte. Vidare menar författaren att vid en intervju så är det viktigt att intervjuaren ser till att intervjupersonen känner till syftet med intervjun och hur svaren kommer att behandlas. *Informationskravet* – att informanterna blir upplysta om syftet med undersökningen och att de närsomhelst kan avsluta sin medverkan. *Konfidentialitetskravet* – att uppgifter om informanterna förvaras så att obehöriga inte har tillträde till materialet. *Nyttjandekravet*- att uppgifterna som samlats in enbart för användas i det aktuella forskningsändamålet. Alla dessa fyra etiska frågor har vi använt till vår studie.

Till studien har Vetenskapsrådets God forskningssed (Vetenskapsrådet, 2011) används. Alla deltagare har skriftligt blivit informerade om syfte och utformning med studien och att deltagandet är frivilligt. Deltagarna kan när som helst avbryta sin medverkan. Det material som kommer fram vid intervjuer och observationer garanteras att endast användas i forskningssyfte och kommer förvaras oåtkomligt för obehöriga. Deltagarna garanteras slutligen konfidentialitet vilket innebär att namn på kommun, skola, klass och deltagare inte kommer att användas i studien.

4. RESULTAT OCH ANALYS

4.1. Resultat

Syftet med studien var att bidra med kunskap om hur några lärare, speciallärare och specialpedagoger uppfattar att de skapar lärandemiljöer som utvecklar och främjar språket för elever i språklig sårbarhet samt att kunna ge förslag på åtgärder och insatser som gynnar elevernas vidare språkutveckling. Resultatkapitlet delas upp i två delar. I delstudie A presenteras intervjuerna med lärarna och specialpedagogerna, medan delstudie B redovisar resultatet av de genomförda observationerna.

4.2. Delstudie A – intervjuer

Under våra intervjuer ställde vi olika frågor beroende på vilken yrkesroll informanten hade. Frågorna till lärarna framgår av bilaga II medan frågorna till specialpedagogerna framgår av bilaga III. Vi var noga med att genomföra intervjuerna i ett rum där vi inte skulle bli störda. Vi som genomförde intervjuerna var väl förberedda med både frågorna men också med inspelningsmöjligheter. Innan intervjuerna började försäkrade vi oss särskilt om informanterna accepterade att bli inspelade. Vi förklarade också att inspelningarna hade till syfte att möjliggöra transkriptioner.

4.2.1. Intervjuer med lärare

Till denna studie har vi intervjuat fem lärare.

Vid intervjuerna framkom att lärarna tycker det är viktigt att lägga stort fokus på var eleverna är någonstans utvecklingsmässigt, att ha individuella uppgifter, att få eleverna intresserade och lektionsupplägget är viktigt att tänka på i ett språk-, skriv- och läsutvecklande arbetssätt. Eleverna behöver se sin egen utveckling och sitt resultat och detta är både utmanande och utvecklande. De behöver också veta varför de arbetar med t.ex. läsförståelse, varför man behöver kunna detta och vad det är bra för. Att läsa högt tillsammans, diskutera ord, begrepp och talesätt istället för att använda enklare ord. Att läsa mellan raderna, tystläsning, bokprat och arbeta med olika genrer är några förslag som lärarna gav på hur man kan arbeta språkutvecklande. Samtliga lärare påtalade att det inför planeringen av lektionerna är viktigt att tänka på att en del elever behöver anpassade hjälpmedel, extra instruktioner, extra utmaningar för de elever som

behöver det, en del elever behöver annat material (till exempel nyanlända elever), en del elever behöver förenklade/anpassade uppgifter och längre tid på sig att utföra uppgiften. Att dagens arbete/schema finns uppsatt på tavlan med bilder som stöd är något som tre av fem lärare tycker är en självklarhet. Att i sin planering utgå från de elever som har språklig sårbarhet för att sedan bygga på med arbetsuppgifter/stoff allt efter elevernas olika utvecklingsnivåer tycker en lärare är ett bra sätt.

Den allmänna kunskapen om att undervisa språk, skriv och läsutvecklande tycker sig lärarna besitta. Lärarna önskar alla att de fått mer utbildning gällande språk-, skriv- och läsutveckling i sin lärarutbildning. De känner alla att de har baskunskaperna men när det kommer till elever i språklig sårbarhet så önskar de mer utbildning och kunskap gällande bemötande och arbetssätt. Lärarna anser sig ha lärt sig mest ute i verksamheten t.ex. genom läslyftet.

Fyra av de fem intervjuade lärarna anser att de får den stöttning som de behöver från specialpedagogerna, annars har de fått stöd från andra kolleger. Lärarna berättar i intervjuerna att specialpedagogerna har gett dem tips och idéer på bemötande, arbetssätt och hjälp med alternativa hjälpmedel. Lärarna använder sig av alternativa verktyg t.ex. Chromebooks, iPad, smartboard och dator. En av lärarna menar att dessa olika lärverktyg numera inte är att betrakta som alternativa verktyg, eftersom alla elever har tillgång till dessa. Lärarna tycker dessa är bra hjälpmedel och de har fått hjälp av specialpedagogen att ladda ner program och olika appar. En lärare uppger att en del alternativa hjälpmedel är tidskrävande att använda eftersom eleverna behöver mycket hjälp att komma igång med arbetet. Följande anpassningar, uppger lärarna, har gjorts i klassrummen: utvald placering i klassrummet, dagsplanering/schema med bilder på tavlan, skärmar, alternativa hjälpmedel, tillgång till extra rum, förstärkning av språket med bilder och ibland även ljud, stöd av speciallärare/specialpedagog, utvald bänkkamrat, hörselkåpor, enskild bänk i klassrummet och egna arbetshörnor.

Bedömningen sker genom observation vid redovisningar, genom Powerpoint-redovisningar, tester, nationella prov, skriftliga och/eller muntliga redovisningar, formativ bedömning, bedömningsmatriser, enskilda samtal med eleverna och nuläges-

bedömningar som lämnas in till ledningen två gånger per termin. En lärare använder sig mycket av det bedömningsmaterial som finns till det läromedel som används till eleverna.

Som avslutning säger en lärare att denne önskar sig lite mer stöd i hur man bemöter nyanlända elever. Vidare berättar läraren att denne har utbildning och är behörig i att undervisa i svenska som andraspråk, trots detta känner läraren osäkerhet. En annan lärare gör ett förtydligande om hur de arbetar med läsningen, de läser en bok tillsammans och eleverna får sedan redovisa på olika vis t.ex. bokrapporter, miljö- och personbeskrivningar eller att berätta om handlingen. En tredje lärare önskar mer samarbete mellan lärarna som har elever i samma årskurs och speciallärare/specialpedagoger. Läraren menar att ju fler som möter varje elev i olika situationer, desto större är chansen att uppmärksamma elever med olika svårigheter och då sätta in tidiga insatser/stöd.

4.2.2. Intervjuer med specialpedagoger

Tre specialpedagoger har intervjuats i vår studie.

Specialpedagogerna menar att det är viktigt att det pratas mycket om texter, att nya ord skrivs på tavlan och att de förstärks med bilder. Att diskutera ordfamiljer, ordklasser, motsatsord och att jämföra ord, t.ex. vad finns det för olika ord för *flicka*? Mångfalden i språket behöver lyftas fram exempelvis genom att prata om ordspråk, idiom och talesätt. Om man arbetar med språket allsidigt så får man in det såväl i läsandet som i skrivandet. Arbetet som man gör med elever med ett annat språk, där alla dessa strategier används behöver även användas till de svenska barnen.

Alla specialpedagoger påtalar att alla lärare har en viktig roll, det är läraren som ska peka på språkets variation, enbart genom att läsa mycket utvecklas inte språket. Om man som lärare är nyfiken på språket så smittar det av sig till eleverna, genom att upptäcka språket tillsammans så blir det spännande. En av specialpedagogerna påpekade att om läs- och skrivutveckling ska ske är det bra att utgå från färdigt material och sedan tillsammans, lärare och elever, göra texten bättre. Först långt upp i åldrarna kan eleverna själva sätta sig och skriva om sin egen text, menar en specialpedagog. Att inte undvika ord och begrepp som man tror är svåra, utan istället arbeta aktivt med dessa tills eleverna förstår dem påpekar två av de intervjuade specialpedagogerna är viktigt. En av specialpedagogerna anser att det är viktigt att alla lärare är språkliga föredömen.

Specialpedagogerna anser att *Nya språket lyfter* är ett bra bedömningsverktyg där det finns många nivåer och exempel på hur man kan få eleverna till nästa steg. Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd, *Bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling, årskurs 1-3*, nämns också. *DLS* (Diagnostiskt material för analys av läs- och skrivförmåga) används för att se om elever kommit igång med sin skrivning eller om det bara är upprepande, om det finns en röd tråd i texten och om de använder olika ord. *DLS* finns för läsförståelse men den är inte helt tillförlitlig eftersom man inte vet om eleverna gissat sig till svaret. Bedömningen från Skolverket är bättre eftersom man sitter enskilt och pratar med eleven. *ITPA*-test (Diagnostiskt test för beskrivning av intraindividuell variationer i kommunikationsförmåga) kan göras vilket ger en mycket allsidig bild gällande språket.

Alla specialpedagoger anser sig vara mycket involverade gällande anpassningar och i de elever som har dyslexi eller språkstörning. Många förslag ges till pedagogerna gällande hur man kan jobba. Eleven lärs hur hjälpmedlen används och det är mycket viktigt att dessa används i den ordinarie undervisningen.Handledning ges till förskolepersonalen och lärare och fritidspersonal på skolorna får handledning om hur de kan bemöta olika elever. Studiedagar med inriktning på språkutvecklande arbetssätt har hållits. Studiecirkel i ”att undervisa i läsförståelse” har genomförts vid en av skolorna. Läslyftet är aktuellt på båda skolorna och den fortbildningen deltar alla skolans lärare och speciallärare/specialpedagoger.

För att hela tiden ha fokus på att främja ett språk-, skriv- och läsutvecklande arbetssätt är det viktigt att organisationen hela tiden fortbildar personalen och håller diskussionen levande menar en specialpedagog. Att se till att det finns tillgång till alternativa hjälpmedel, licenser och avtal som behövs är en annan viktig sak som organisationen ansvarar för. Ju fler som får tillgång till alternativa hjälpmedel desto bättre eftersom då blir det inte avskiljande, när det finns tillgängligt för alla så är det inte utpekande.

En av specialpedagogerna menar att eftersom skolorna får allt fler elever som har svenska som sitt andra- eller tredjespråk, så hjälper det verksamheten att bli bättre på att arbeta språkutvecklande. Det är ju då som det går upp för lärarna hur svårt det kan bli. Det som är allra svårast är att möta de elever som pratar bra svenska men som egentligen inte förstår, detta ställer till stora problem eftersom det kan ta ett tag att genomsåda. Det handlar om språket och inte förmågan att lära sig. Att tänka språkutvecklande i alla ämnen, inte bara i svenska är viktigt. Det handlar om hur förberedd läraren är inför

lektionen, att läraren har läst texten i förväg och plockat ut viktiga ord som finns i texten. Att prata om dessa ord tillsammans med eleverna och sedan läsa texten utan avbrott är ett arbetssätt som en specialpedagog lyfter fram.

4.3. Delstudie B – observationer

Observationstillfällena har infallit när eleverna haft mattelektioner, no-lektion samt so-lektion. I de klassrum där läraren i förväg skrivet upp lektionens innehåll på tavlan, samt visualiserat detta med bilder, så tittar eleverna direkt på tavlan för att få information om lektionens innehåll. Lektionens innehåll går igenom muntligt av läraren och en del lärare skriver ner arbetsgången på tavlan. I två av klasserna har alla eleverna en egen Chromebook som de även får ta hem efter skoldagens slut. En del lärare ställer utmanande frågor till eleverna under arbetet t.ex. vad betyder detta, hur tänkte du och hur vet du de?

Eleverna är oftast placerade två och två eller vid enskild bänk i klassrummen och alla är vända fram mot tavlan. I ett klassrum är eleverna placerade vid mindre bord som är ihopsatta så att eleverna sitter 3-4 vid varje bord. I ett av klassrummen finns en skärmvägg och det finns en bänkskrämvägg i varje klassrum. Cirka 2-3 stycken hörselkåpor finns till utlåning i en del klassrum.

Vid de lektioner som eleverna arbetar med eget arbete är det lugnt och tyst i klassrummet, eleverna räcker upp handen om de behöver hjälp. Ingen av eleverna använder sig av uppläst material utan alla läser tyst i sina böcker. Eleverna har fått sina uppgifter på stenciler och de arbetar med att besvara dem med hjälp av texten i boken.

Vid en av lektionerna så ställer en av lärarna en fråga som denne sedan ber eleverna diskutera två och två och därefter så tas frågan upp till allmän diskussion.

4.4. Sammanfattning av resultat

I denna studie har vi intervjuat lärare och specialpedagoger och genomfört observationer i lärmiljöer. Vi kan konstatera att dessa lärare och specialpedagoger har förståelse för vikten av att arbeta språkstimulerande. I lärmiljöerna kan vi se att verksamheterna arbetar med fokus på läs- och skrivutveckling. Lärarna försöker anpassa sin undervisning utifrån elevernas behov. På en av skolorna har alla elever tillgång till egna Chromebooks där de kan skriva sina texter och har därmed tillgång till rättstavningsprogram och talsyntes.

Verksamheterna använder sig av ett relationellt perspektiv där det är verksamheten som ska anpassas i förhållande till eleven och inte tvärtom. Även det sociokulturella perspektivet syns i verksamheten genom att en del lärare ställer utmanande frågor till eleverna som ligger strax över deras proximala utvecklingsnivå för att på så sätt utmana eleverna till vidare tankeutveckling. Lärarna är väl medvetna om den viktiga sociala interaktionen och vägledningen av den vuxne som en betydande stödstruktur till elevernas utveckling. Ingen av lärarna har i förväg skrivit upp, eller tar upp muntligt, aktuella ord eller begrepp som kommer att behandlas under lektionen. De flesta lärarna anser att de får stöd i sitt arbete från specialpedagogen.

4.5. Analys

Syftet med studien var att bidra med kunskap om hur några lärare, speciallärare och specialpedagoger uppfattar att de skapar lärandemiljöer som utvecklar och främjar språket för elever i språklig sårbarhet. Studien lutar mot både det relationella perspektivet och det sociokulturella. I den svenska grundskolan går elever med olika språkliga förutsättningar och det är skolans ansvar att möta och ta tillvara denna variation och låta varje dag präglas av lärande och utveckling. Björck-Åkesson (2007) skriver att det därför krävs variationer i skolans lärmiljöer, i bemötandet med varje elev men också i pedagogiken så att varje elev får det den behöver för sitt lärande och sin utveckling. Gustavsson och Schmidt (2011) delar åsikten och menar att genom att anta ett perspektiv som ser människan som talande, handlande och berättande, öppnas ett arbetssätt upp som är multimodalt. På så sätt kan elevernas olikheter bli utgångspunkten och skolgången blir likvärdig för alla.

I studien fann vi att verksamheterna använder sig av både ett relationellt perspektiv och ett sociokulturellt perspektiv. Det relationella perspektivet syns genom att verksamheterna anpassar sitt arbete efter miljön och ser inte eleverna som bärare av problemen (Rosenqvist, 2007). Det sociokulturella perspektivet visade sig bland annat genom att verksamheten använder sig av alternativa hjälpmedel, t.ex. i-Pads och Chromebooks, detta kan kopplas till att människan är en hybridvarelse som tillsammans med artefakter, fysiska redskap, lär, tänker, arbetar och lever (Säljö, 2015). Lärarna försöker även att planera sina lektioner så att eleverna utmanas i relation till sin utvecklingszon, det vill säga det avstånd som finns mellan vad eleven klarar att utföra

själv och utan stöd kontra vad eleven kan prestera i samarbete med en vuxen eller med en mer kompetent kamrat (Säljö, 2000).

Specialpedagogerna belyser vikten av lärarens roll för att vinna elevernas intresse för språket. Genom att vara goda förebilder så kan läraren tillsammans med eleverna upptäcka och göra språket spännande. Detta kan hänvisas till både det sociokulturella- och relationella perspektivet gällande den viktiga relationen mellan eleverna och läraren som både Aspelin (2013), Säljö (2015) och Bjar och Liberg (2010) skriver om.

I dagens skola är vi vana vid att eleverna har tillgång till it-baserade lärverktyg, till exempel i-Pads och Chromebooks. I dessa digitala redskap finns möjlighet till att bland annat få texter översatta till elevers modersmål och få texter upplästa i olika hastigheter. När elever skriver på de digitala redskapen finns funktioner som ger stavningsförslag och som ger bokstavsljuden för de grafem som skrivs. Dessa olika funktioner som finns kan naturligtvis utgöra ett stort och även ett avgörande stöd för elever i språklig sårbarhet. Jakobsson (2012) skriver om hur de sociokulturella perspektiven förklarar hur människor utvecklar och skapar nya kunskaper och att detta sker i andra sammanhang än för hundra år sedan då de sociokulturella teorierna formulerades. Detta till trots är det i dagens skola vanligt att elever bedöms endast utifrån det de skriftligt producerar.

4.6. Slutsatser

Vår ambition med denna studie är att bidra med kunskap om hur några lärare, specialpedagoger och speciallärare uppfattar att de skapar lärandemiljöer som utvecklar och främjar språket för elever i språklig sårbarhet. Följande frågeställningar ställdes:

- Vad anser lärarna, specialpedagogerna och speciallärarna att de gör för att skapa språkligt tillgängliga lärmiljöer?
- Vilka språkutvecklande aktiviteter i lärmiljöerna kan iakttas av en utomstående observatör?
- Får lärarna någon stöttning av specialpedagog/speciallärare i sitt arbete med elever i språklig sårbarhet? Om ja, på vilket sätt?

Vi fann att lärarna och specialpedagogerna är väl medvetna om hur man kan arbeta språkutvecklande och språkstödjande. Detta syns genom bland annat lektions-

planeringarna, ett relationellt och sociokulturellt arbetssätt samt att de använder olika bedömningsverktyg.

Lärmiljön är anpassad efter elevernas behov genom till exempel klassrumsplaceringen, it- baserade hjälpmedel och visuella stödinstruktioner över dagens händelser.

De allra flesta lärarna upplever att de får det stöd i sitt arbete som de behöver ifrån specialpedagogerna.

5. DISKUSSION

5.1. Metoddiskussion

Metoden som används har varit väl fungerande såväl intervjuerna och observationerna. Informanternas svar på frågorna gav oss en bra grund till hur dessa ställde sig till de olika områdena. Informanterna fick inte frågorna skickade till sig i förväg och detta kändes bra eftersom vi inte fick några tillrättalagda svar. Vi upplever att vi fått svar på de frågor som vi behövde till rapporten. De ostrukturerade observationerna gav oss tillfällen att noga studera verksamhetens lärandemiljö. Observationerna var givande och intressanta och gav oss underlag till denna studie.

5.2. Diskussion av resultaten

Efter intervjuer och observationer fann vi att verksamheterna var medvetna om hur man kan arbeta språkutvecklande och språkstödande. På den verksamhet som inte haft studiecirkel kan det vara en god idé att starta en med inriktning språkutvecklande arbetssätt. En specialpedagog kunde vara till stor hjälp med handledning och information då detta är en av specialpedagogens uppdrag enligt examensordningen (SFS 2011:186). Detta för att medvetengöra pedagogerna ännu mer gällande språkutvecklande arbetssätt och för att ge varandra fler tips och idéer.

Lärarna planerade sina lektioner så att eleverna skulle utmanas efter var denne stod i förhållande till sin, enligt vad Vygotskijs (1978) och Säljö (2000) skriver om gällande den, proximala utvecklingszon. Lärmiljön är anpassad utifrån att språk utvecklas ihop med andra. Detta kan man koppla till det sociokulturella synsättet där interaktionen och vägledningen av den vuxne är av en betydande stödstruktur (Bjar & Liberg, 2010).

Hajer och Meestringa (2014) påtalar vikten av en undervisning som är språkinriktad. En sådan undervisning utgör i sig en stödstruktur för olika elever på olika sätt beroende på deras bakgrund och språkliga färdigheter. En språkinriktad undervisning fokuserar både på ämnesinnehållet och på de språkliga färdigheter som behövs. Språkinriktad undervisning stöttar sig mot kontextrik undervisning, interaktion som syftar till att utveckla språket och språklig stöttning från en aktiv och handledande lärare. Under intervjuerna berättade lärarna hur de arbetar språkutvecklande med eleverna och flera

betonade vikten av att inte bara arbeta med ämnesinnehållet utan också med språket. Vid observationerna som genomfördes blev det tydligt hur lärarna är noga med att skapa en förförståelse hos eleverna, att arbeta kontextrikt för att skapa en grund som eleverna kan bygga vidare sin kunskap och språkutveckling på. Vid observationstillfällena blev det tydligt hur en lärare lät eleverna arbeta gruppvis, där de fick både diskutera vissa frågor och sedan skriva individuella texter. Just detta arbetssätt, att arbeta kontextrikt, låta eleverna interagera med varandra för att skapa och bilda kunskap och förståelse, för att sedan skriva ner var och en för sig själv och därmed befästa kunskapen, menar Hajer och Meestringa (2014) är att arbeta med språkinriktad undervisning.

En viktig sak att tänka på är när eleverna kommer lite längre upp i stadierna och får fler undervisande lärare är att alla lärare blir informerade om på vilket sätt eleven behöver stöttning i sin inlärningsituation och precis som Reichenberg (2014) skriver att ”alla lärare är svensklärare” och har ett gemensamt ansvar för elevernas läs- och skrivutveckling.

Genom observationerna och intervjuerna fann vi att specialpedagogerna på olika sätt var involverade i lärarens arbete gällande anpassningar. Detta kan kopplas till Examensordning specialpedagogexamen och speciallärarexamen (SFS 2011:186) gällande att vara en samtalspartner och rådgivare. En lärare ansåg dock att denne inte fick tillräcklig handledning av specialpedagogen. McCartney, Ellis och Boyle (2009), men även Stockall (2011), påtalar vikten av samarbete olika professioner emellan. I skolors lokala elevhälsoteam finns olika kompetenser representerade. Olika kompetenser ser på olika svårigheter och sårbarheter på olika sätt och tillsammans kan de arbeta för att arbeta fram lösningar och anpassningar som underlättar för varje elev att lyckas i skolan.

5.3. Specialpedagogiska implikationer

Som blivande speciallärare med inriktning med språk-, skriv och läsutveckling kommer vi att möta elever i språklig sårbarhet. Vår nya kunskap gällande arbetssätt och anpassningar kommer att hjälpa oss i arbetet med att stötta både elever, föräldrar och personal ute i verksamheten. Att undanröja hinder, att arbeta förebyggande och att ha ett relationellt förhållningssätt är ett viktigt arbete för oss speciallärare. Det är inte individen som bär problemet utan det är miljön som ska anpassas efter individen. Genom att ge eleverna tydliga mål och vägledning för hur de kan nå målen så läggs en

bra grund för elevernas lärande. Formativ bedömning hjälper både eleverna och lärarna att bli medvetna om det egna lärande samt att synliggöra elevernas utveckling.

5.4. Fortsatt forskning

Sett ur ett specialpedagogiskt perspektiv är språklig sårbarhet ett angeläget område där fortsatt forskning är viktig. Det är av största vikt att pedagoger som möter elever i språklig sårbarhet har den kunskap som de behöver för att ge eleverna de anpassningar och stöttning som underlättar och ger möjligheter för elevernas utveckling. I denna studie har vi fokuserat på pedagogers uppfattning gällande hur de skapar lärandemiljöer som utvecklar och främjar språket för elever i språklig sårbarhet. Det hade varit intressant att se det ur elevernas synvinkel. Vad anser eleverna om lärandemiljöer som utvecklar och främjar språket? Vilka är framgångsfaktorererna?

REFERENSER

Ahlberg, Ann (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. Stockholm: Liber.

Alvegård, Christer (2009). Samspel mellan uttryck, innebörd och uppfattning av fysikaliskt fenomen i dialoger med gymnasieelever. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årgång 14 (nr 4), s. 311–329.

Aspelin, Jonas (2013). Vad är relationell pedagogik? I J. Aspelin (red.), *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik* (s.13–25). Kristianstad: University press.

Backman, Jarl (2008). *Rapporter och uppsatser*. 2 uppl. Lund: studentlitteratur.

Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Bjar, Louise (2009). Helvete och himmel. I L. Bjar & A. Frylmark (red.), *Barn läser och skriver* (s. 21-39). Lund: Studentlitteratur.

Bjar, Louise & Liberg, Caroline (2010). Språk i sammanhang. I L. Bjar & C. Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s.17-28). Lund: Studentlitteratur.

Björck-Åkesson, Eva (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I: C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s.85-99). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bjørndal, Cato.R.P (2005). *Det värderade ögat*. Stockholm: Liber.

Bruce, Barbro (2010). Bokstavsbarren och bokstäverna. I L. Bjar & C. Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s.255-278). Lund: Studentlitteratur.

Bruce, Barbro, Ivarsson, Ulrika, Svensson, Anna- Karin & Sventelius Eva (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola - Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

- Bryman, Allan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 uppl. Malmö: Liber ekonomi.
- Carlström, Margareta (1996, 2001). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (s.69-112). Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline (2010). *Lyft språket lyft tänkandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gibbons, Pauline (2013). *Stärk språket stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gustavsson, Bernt & Schmidt, Catarina (2011). Läsande och skrivande som tolkning och förståelse. Skriftspråk som meningsskapande literacypraxis. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 16 (1), 36-51.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2014). *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Jakobsson, Anders (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, nr 3-4, s 152-170.
- Johansson, Thorsten (2009). Språk och diskurser i pedagogisk forskning om lärandet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Årgång 14 (nr 4), s. 277-292.
- Kamhi, Alan G & Catts, Hugh W (2014). *Language and Reading Disabilities*. Essex: Pearson Education Limited.
- Lundberg, Ingvar (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- McCartney, Elspeth, Ellis, Sue & Boyle, James (2009). The mainstream primary classroom as a languagelearning environment for children with severe and persistent language impairment – implications of recent language intervention research. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Volume 9 (nr 2), s. 80-90.

Nettelbladt, Ulrika, Håkansson, Gisela & Salameh, Eva-Kristina (2007). Specifik intervention av fonologi, grammatik och lexikon. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh, (red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn* (s.289-309). Lund: Studentlitteratur.

Nettelbladt, Ulrika & Salameh, Eva-Kristina (2007). Språkstörning hos barn. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh, (red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn* (s.13-33). Lund: Studentlitteratur.

Ors, Marianne (2009), Barnneurologens perspektiv på läsning och skrivning. I L. Bjar & A. Frylmark (red.), *Barn läser och skriver* (s. 105-125). Lund: Studentlitteratur.

Pehrsson, Anita & Sahlström, Eva (1999). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv. Analysverktyg för alla.* (Specialpedagogiska rapporter, 14). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Reichenberg, Monica (2014). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

Rosenqvist, Jerry (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-51). Stockholm: Vetenskapsrådet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Sveriges riksdag.

SFS 2011:186. *Svensk författningssamling. Examensordning specialpedagogexamen och speciallärarexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stockall, Nancy (2011). Cooperative Groups Engaging Elementary Students With Pragmatic Language Impairment. *TEACHING Exceptional Children*, Volume 44 (nr 2), s. 18-25.

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets stiftelse 2006:2. Stockholm: Svenska Unescorådet.

Säljö, Roger (2000). *Lärandet i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Bokförlaget Prisma.

Säljö, Roger (2014), *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.

Säljö, Roger (2015). *Lärande – en introduktion till perspektiv och metaforer*. Gleerups Utbildning AB.

Vygotskij, Lev (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotskij, Lev (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wengelin, Åsa (2013). Att behärska skriftspråket. I Å. Wengelin & C. Nilholm (red.), *Att ha eller sakna verktyg- om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva* (s. 35–62). Lund: studentlitteratur AB.

Williams, Pia & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). Barns olikheter: En pedagogisk utmaning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Volym 5 (nr 4) s. 285–307.

Referenser på webben

SPSM (u.å.). *Tillgänglig lärmiljö*. Hämtad 2017-06-02 från:
<http://www.spsm.se/Motas/tillganglig-larmiljo/>

Svensk författningssamling (u.å.). *Förordning om ändring i förordningen (2010:542) om ändring i förordningen (2010:541) om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Hämtad 2017-05-11 från: <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/11/110186.PDF>

Sveriges Riksdag (u.å.). *Skolförordning (2011:185)*. Hämtad 2017-05-11 från:
http://www.riksdagen.se/sv/DokumentLagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/?bet=2011:185#K9

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Hämtad 2017-01-21 från:
<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

Bilagor

Bilaga I: Missivbrev



Högskolan Kristianstad

Sektionen för lärande och miljö
Speciallärarprogrammet specialisering
Språk-, skriv- och läsutveckling

Vad kännetecknar en språkutvecklande lärandemiljö?

Hej!

Vi är två lärare, Charlotte Lundqvist Lundberg och Catarina Lindskog, som vidareutbildar oss till speciallärare på speciallärarprogrammet med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling vid Högskolan Kristianstad.

Det är nu dags att skriva ett examensarbete och vi har valt att undersöka hur verksamma lärare och specialpedagoger ser på pedagogik och lärandemiljöer som främjar elevernas språkliga utveckling. Alldeles särskilt fokuserar vi på elever som på olika sätt och av olika anledningar mött utmaningar i sin språkutveckling, något som vi benämner elever i språklig sårbarhet.

Dina erfarenheter är viktiga för oss och vi skulle uppskatta om du kan avsätta ca en timme till en intervju där vi kommer att ställa några frågor. Vi behöver spela in ljudet för att efter intervjun kunna transkribera samtalet. Vi önskar även att få observera den pedagogiska lärandemiljön. Alla svar och allt vi observerar är konfidentiellt och era namn kommer att avidentifieras i uppsatsen. Transkriptionerna kommer endast att kunna läsas av oss och vår handledare och kommer efter examinationen att förstöras. Självklart är ditt deltagande frivilligt och du kan när som helst under studiens gång välja att avbryta din medverkan.

Du får gärna uppsatsen när den är klar. Skicka ett e-postmeddelande till någon av oss om du vill att vi skickar den.

Vår handledare är Barbro Bruce, bitr. professor i utbildningsvetenskap/specialpedagogik vid Högskolan Kristianstad, med e-post barbro.bruce@hkr.se

Kontakta oss gärna om det är något ni undrar över! Vi hoppas ni vill och har möjlighet att medverka!

Charlotte Lundqvist Lundberg

Catarina Lindskog

charlotte.lundberg@xxxxxxxx.se

catarina.lindskog@xxxxxxxx.se

tel: xxx-xxx xx xx

tel: xxx-xxx xx xx

Bilaga II: Intervjufrågor till lärare

Utbildning:

Antal år i yrket:

1. Vad är viktigt att tänka på, anser du, gällande ett språk, skriv och läsutvecklande arbetssätt?
2. Tänker du på något speciellt när du planerar dina lektioner?
3. Har du tillräckligt med kunskap gällande att arbeta språk, skriv och läsutvecklande anser du, och har du fått någon fortbildning/handledning av någon med specialkompetens i detta, t.ex. specialpedagog/speciallärare eller logoped?
4. Används "alternativa verktyg", vilka? Om i så fall, anser du, att du har tillräcklig kunskap om dessa "verktyg"?
5. Har det gjorts några anpassningar i klassrummet utifrån ett språk, skriv och läsutvecklande arbetssätt?
6. Vilka bedömningsverktyg använder du för att se hur långt en elev nått i sin språk, skriv och läsutveckling?
7. Vad gör du om du upplever att en elev har språk, skriv och lässvårigheter, hur är arbetsgången?
8. Ges det möjligheter för eleverna att redovisa sina kunskaper på olika sätt?
9. Övrigt, finns det något som du vill tillägga?

Bilaga III: Intervjufrågor till specialpedagoger

Utbildning:

Antal år i yrket:

1. Vad innebär ett språk, skriv och läsutvecklande arbetssätt för dig, och vad är viktigt att tänka på?
2. På vilket sätt är lärarens roll betydelsefull för språk, skriv och läsutveckling?
3. Vilka bedömningsverktyg kan användas för att se hur långt en elev nått i dess språk, skriv och läsutveckling?
4. Är du som specialpedagog/speciallärare på något vis inkopplad gällande anpassningar, handledning eller fortbildning av personal? Om ja, i så fall vad?
5. Vilka rutiner har ni på skolan för upptäckt av språk, skriv och lässvårigheter samt hur är uppföljning av detta?
6. Hur ser utredningsgången i ut för en elev som behöver vidare utredning gällande språk, skriv och lässvårigheter?
7. Hur ser arbetet i EHT ut gällande en elev som behöver utredas?
8. Hur kan skolans organisation främja ett språk, skriv och läsutvecklande arbete?
9. Övrigt, finns det något som du vill tillägga?