



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för
Speciallärarprogrammet med inriktning språk-, läs- och
skrivutveckling
Avancerad nivå
VT 2017

Att skapa språkligt tillgängliga lärmiljöer för elever i språklig sårbarhet

To create language-accessible learning
environments for students in linguistic
vulnerability

Åsa Lagerstam

Sektionen för lärande och miljö

Författare/Author

Åsa Lagerstam

Titel/Title

Att skapa språkligt tillgängliga lärmiljöer för elever i språklig sårbarhet

To create language-accessible learning environments for students in linguistic vulnerability

Handledare/Supervisor

Barbro Bruce

Examinator/Examiner

Carina Henriksson

Sammanfattning/Abstract

Syftet med föreliggande studie är att få ökad kunskap om hur lärmiljöer kan göras språkligt tillgängliga för elever i språklig sårbarhet. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv och specialpedagogiska perspektiv. Studien har samtal med fyra fokusgrupper som utgångspunkt. Varje fokusgrupp har fått diskutera kring en fiktiv klass där det finns någon form av språklig sårbarhet. Studiens resultat visar på några centrala utvecklingsområden för att förbättra lärmiljöerna för elever i språklig sårbarhet.

Resultaten pekar mot vikten av goda relationer mellan elever, lärare och föräldrar, och rikligt med lärarresurs på lektionerna. Det framkommer också önskemål om att speciallärarna och specialpedagogerna arbetar ute i klassrummen och på det sättet finns tillgängliga för alla elever och att eleverna ges tydliga instruktioner med bildstöd. Vikten av tidiga insatser för elever i behov av stöd poängteras. Vidare lyfts ett behov av en tydligare struktur gällande fortbildningar, liksom av ett tätare samarbete mellan olika professioner på skolan. Min förhoppning är att studiens resultat ska vara användbart i pedagogiskt arbete, när det gäller att skapa språkligt tillgängliga lärmiljöer.

Ämnesord/Keywords

Språklig sårbarhet, Lärmiljö, Anpassningar, Språkutvecklande arbetssätt, Språkligt tillgängliga lärmiljöer, Kollegialt lärande, Sociokulturellt perspektiv

Förord

Jag vill börja med att tacka alla lärare och övrig pedagogisk personal som har ställt upp på mina fokusgruppsintervjuer och därmed gjort detta arbete möjligt. Ett särskilt tack till rektor som möjliggjorde att fokusgruppsintervjuerna kunde genomföras.

Ett stort tack till min handledare Barbro Bruce som med stort engagemang har lotsat mig framåt under arbetets gång.

Slutligen vill jag rikta ett tack till min familj som visat förståelse för all den tid jag har lagt ner på mitt arbete.

Innehåll

| | |
|--|----|
| 1. Inledning | 6 |
| 1.1. Problemområde..... | 6 |
| 1.2. Syfte och frågeställningar..... | 7 |
| 1.3. Centrala begrepp..... | 7 |
| 2. Tidigare forskning | 10 |
| 2.1. Språklig sårbarhet..... | 10 |
| 2.2. Språkutvecklande arbetssätt | 11 |
| 2.3. Språkligt tillgängliga lärmiljöer..... | 13 |
| 2.4. Kollegialt lärande och speciallärarens roll | 15 |
| 3. Teoretiska perspektiv..... | 18 |
| 3.1. Det sociokulturella perspektivet | 18 |
| 3.2. De specialpedagogiska perspektiven | 19 |
| 4. Metod..... | 20 |
| 4.1. Val av metod..... | 20 |
| 4.2. Urval | 20 |
| 4.3. Genomförande | 21 |
| 4.4. Bearbetning data | 23 |
| 4.5. Tillförlitlighet | 23 |
| 4.6. Etiska överväganden..... | 24 |
| 5. Resultat | 25 |
| 5.1. Pedagogiken och relationen..... | 25 |
| 5.2. Stöd och organisation | 29 |
| 5.3. Kollegialt lärande och utveckling..... | 33 |
| 5.4. Analys..... | 35 |
| 6. Diskussion..... | 38 |

| | |
|---|----|
| 6.1. Metoddiskussion..... | 38 |
| 6.2. Resultatdiskussion | 39 |
| 6.3. Sammanfattning..... | 41 |
| 6.4. Specialpedagogiska implikationer | 43 |
| 6.5. Förslag till fortsatt forskning | 43 |
| 7. Referenser | 45 |
| En ”fiktiv” klass | 50 |
| Aisha..... | 51 |
| Dennis..... | 52 |
| Nina. | 53 |
| Nicklas..... | 54 |

1. Inledning

Jag som är författare till det här examensarbetet har arbetat som grundskollärare sedan 1995. Under mina år som lärare har jag ofta känt en frustration över att jag inte har upplevt mig ha tillräckliga kunskaper kring elevernas språkutveckling och bestämde mig därför för att studera vidare till speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling. En elevs möjligheter att lyckas i skolan är till stor del beroende av elevens språkliga förmåga. Därför är en av mina viktigaste uppgifter i min framtida yrkesroll att stötta de elever som av olika anledningar har svårigheter med sin språkutveckling. I Lgr11 står att eleverna ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i samhället. Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva (Skolverket, 2011). Lundberg (2010) menar att en god läsförmåga är och förblir en avgörande förutsättning för lärande i skola och samhällsliv. I examensordningen finns flera mål som fokuserar de här bitarna. Studenten ska visa fördjupad kunskap om barns och elevers lärande, fördjupad kunskap om barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling och också visa förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling (Svensk författningssamling, 1998:1003). För att kunna verka som speciallärare är det nödvändigt att anpassa lärmiljön kring en elev i svårigheter, så att den möter elevens behov i största möjliga omfattning. I examensordningen står att studenten 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. Studenten ska också visa fördjupad förmåga till ett individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd (Svensk författningssamling, 1998:1003). Det förtydligar att två av speciallärarens viktigaste uppgifter är att bidra till en ökad acceptans för elevernas olikheter och att skapa fungerande lärmiljöer för eleverna.

1.1. Problemområde

Alla barn och elever har nytta av en tydlig och genomtänkt språkutvecklande pedagogik, men för de barn och elever som befinner sig i en språklig sårbarhet är den absolut nödvändig. Varje elev har rätt att utmanas utifrån sin språkliga förmåga. Kunskaperna om språklig sårbarhet är inte alltid så stor som den borde vara på skolorna, vilket innebär att

undervisningen idag ofta inte är tillräckligt språkligt tillgänglig. Även kunskapen om språkligt tillgängliga lärmiljöer och hur de kan åstadkommas behöver bli större.

1.2. Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att bidra med ökad förståelse för hur lärmiljöer kan göras språkligt tillgängliga för elever i språklig sårbarhet.

Frågeställningar

1. Hur anser pedagogerna att lärmiljöerna kan göras språkligt tillgängliga för elever i språklig sårbarhet?
2. Vilket stöd anser pedagogerna att de behöver för att skapa språkligt tillgängliga lärmiljöer?
3. Hur anser pedagogerna att kompetensutveckling bör organiseras för att stötta dem i deras arbete med att skapa språkligt tillgängliga lärmiljöer?

Studiens avgränsning

Inom ramen för detta examensarbete har jag fokuserat på det språkutvecklande arbetet på en F-6 skola i en mindre stad i södra Sverige.

1.3. Centrala begrepp

Språklig sårbarhet

Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) vill genom begreppet språklig sårbarhet flytta fokus från en elevs individuella språkliga svårigheter till den pedagogiska kontext som eleven möter. Elevens svårigheter uppstår i situationer där de språkliga kraven överstiger de språkliga förutsättningarna. Skolans uppgift blir då att möta eleven genom att anpassa undervisningen till hans eller hennes svårigheter.

Språkstörning

Nettelbladt och Salameh (2007) beskriver att diagnosen språkstörning ges när barnets språkutveckling är påtagligt försenad när man jämför med jämnåriga barn. Barn med språkstörning har svårigheter att producera språk, och ofta också svårigheter med att förstå språk. Hansson (2010) menar att språkutvecklingen kommer igång senare och går

långsammare hos barn med språkstörning. Hos vissa barn är barnets övriga utveckling opåverkad, medan språkstörningen hos andra barn är förenad med neurologiska eller socioemotionella problem. Bruce (2010) skriver att språkstörning under förskoletiden oftast ger sig till känna i form av brister i det muntliga språket, medan den under skoltiden oftare märks i form av läs- och skrivsvårigheter.

Språkutvecklande arbetssätt

Ett språkutvecklande arbetssätt innebär enligt Gibbons (2013) att eleverna får tillgång till en undervisning där språket sätts i fokus i alla ämnen. Alla barn och elever har nytta av en tydlig och genomtänkt språkutvecklande pedagogik, men för de barn och elever som befinner sig i en språklig sårbarhet är den absolut nödvändig. Varje elev har rätt att utmanas utifrån sin språkliga förmåga. Språket utvecklas bäst vid de möten som sker mellan lärare och elever i klassrummet och där språket används i ett naturligt sammanhang. Hajer och Meestringa (2014) använder begreppet språkinriktad undervisning och poängterar vikten av en medvetenhet hos lärarna om språket och dess betydelse för lärandet.

Språkligt tillgängliga lärmiljöer

En språkligt tillgänglig lärmiljö inkluderar även elever i språklig sårbarhet. Genom en undervisning som erbjuder begripliga instruktioner med bildstöd och stöttning efter behov, kan alla elever bli delaktiga och undervisningen blir tillgänglig för alla. Kaya (2016) menar att eleverna genom olika språkliga aktiviteter bör få möjligheter att öva på att använda ett mer avancerat språk. Genom att interagera med varandra i mindre grupper kan de utveckla språk och kunskaper parallellt.

Kollegialt lärande

Kollegialt lärande innebär kompetensutveckling där pedagoger samarbetar för att tillägna sig kunskap för att förbättra undervisningen. Ofta arbetar man i en cykel som innebär att man studerar ny kunskap, samtalar, provar något nytt i verksamheten och slutligen utvärderar. Timperley (2013) liksom Bruce, Rubin, Thimgren och Åkerman (2016) anser

att en förutsättning för att få i gång ett kollegialt lärande är att skollädaingen är uppmuntrande och stöttande.

2. Tidigare forskning

I det här avsnittet presenteras tidigare forskning som är relevant för mitt examensarbete.

2.1. Språklig sårbarhet

Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) skriver att språklig sårbarhet är ett begrepp som öppnar upp för pedagogiken, mötet mellan lärare och elev samt lärmiljön som viktiga aspekter, medan begreppet språkstörning är en logopedisk diagnos som därmed med automatik placerar problemet hos barnet. Det handlar om att vända uppmärksamheten från en fokusering av individburna språkliga svårigheter till ett belysande av pedagogiken och lärmiljön som den avgörande faktorn för hur elevens möte med skolans krav kommer att bli. Den centrala frågan blir då hur skolan kan möjliggöra lärande och utveckling hos elever i språklig sårbarhet. Fredriksson och Taube (2010) skriver om hur barn med invandrarbakgrund kan lyckas - men ofta misslyckas - i skolan. Skolstarten för de allra flesta barn med annat hemspråk innebär vanligtvis att de placeras i en miljö där svenska helt dominerar. Även om de har gått i förskola ökar nu kraven, för i skolan ska språket användas mer aktivt, både för bemästrandet av själva språket och som redskap för lärande. Konsekvenserna av ett misslyckande när det gäller att lära sig att läsa och skriva kan bli ödesdigra, oavsett om det gäller en elev med annat modersmål eller inte. Riskerna är stora att de här barnen utvecklar en negativ självbild och en slags inlärdd hjälplöshet. Misslyckandet när det gäller läsningen riskerar också att få konsekvenser för alla områden i skolan. Förmågan att läsa är helt avgörande för den fortsatta kunskapsutvecklingen i skolan men också för att klara sig som samhällsmedborgare, och därför löper barn och elever i språklig sårbarhet risk att hamna utanför samhället. Bruce (2010) skriver att barn, vars språk är svagt utvecklat, riskerar att få problem med sina relationer till andra barn, på grund av att de inte kan göra sig förstådda, och bli förstådda. Det kan leda till ett utåtagerande beteende, vars följd blir konflikter och kamratproblem. Ahlberg (2013) skriver att möten med barn i svårigheter i stor utsträckning handlar om att skapa balans mellan krav och förmåga för att motivera och skapa tilltro till den egna förmågan hos eleverna. Självuppfattning och självkänsla är av mycket stor betydelse för elevens lärande.

2.2. Språkutvecklande arbetssätt

I läroplanen Lgr 11 poängteras att läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling (Skolverket, 2011). Gibbons (2013) skriver om undervisning av elever med annat modersmål men hennes tankar om undervisning är till nytta för alla elever, och särskilt för elever i språklig sårbarhet. Hon grundar sina tankar om språkutvecklande undervisning på Vygotskijs syn på lärande. För att elever i språklig sårbarhet ska ha en chans att utveckla sitt språk, är det en nödvändighet att eleverna får höra språk talas, och framförallt får tala själv. Gibbons (2013) menar att ett arbetssätt, där språkutveckling sätts i fokus, ska genomsyra undervisningen i alla ämnen. Språket utvecklas bäst vid de möten som sker mellan lärare och elever i klassrummet och där språket används i ett naturligt sammanhang. Kaya (2016) menar att eleverna genom olika språkliga aktiviteter bör få möjligheter att öva på att använda ett mer avancerat språk. Genom att interagera med varandra i mindre grupper kan de utveckla språk och kunskaper parallellt. Stöttning är ett viktigt begrepp som Gibbons (2013) presenterar. Hon hänvisar till Vygotskij och menar att eleven, med hjälp av stöttning, på egen hand kan utföra uppgifter som de tidigare har behövt hjälp med. Inom genrepdagagogik, är det viktigt att synliggöra ett socialt förväntat språkbruk, både i och utanför skolan, för eleverna. Det är av största vikt att elever får systematisk språklig vägledning. Alla elever, men framförallt elever i språklig sårbarhet, gynnas av att ges modeller för hur språket kan användas i olika situationer.

Gibbons (2013) skriver att vi inte kan förvänta oss att elever i språklig sårbarhet ska klara av att på egen hand producera olika typer av texter. Eleverna måste få undervisning i vad som utmärker olika texttyper och också hur man skriver olika typer av texter. Hon presenterar cirkelmodellen, som steg för steg ger eleverna verktyg för att på sikt själva kunna skriva olika typer av texter. Cirkelmodellen består av 4 steg. I det första steget är tanken att eleverna ska bygga upp kunskap om ämnesområdet, som de sedan ska skriva en text om. Eleverna ska genom att tala, lyssna, läsa, samla information och anteckna skaffa sig kunskaper i ämnet. I det andra steget studeras texter inom genren för att eleverna ska få förebilder. Lärare och elever studerar färdiga texter tillsammans, och fokuserar då texttypens syfte, struktur och språkliga kännetecken. I det tredje steget skriver lärare och elever tillsammans en gemensam text så att eleverna får se hur texten

byggs upp och vad den bör innehålla. I det fjärde och sista steget ska eleverna, med hjälp av de kunskaper de har fått med sig från steg ett, två och tre, skriva individuella texter. Eleverna stöttas under hela skrivprocessen och förväntas inte i något skede att själva klara av något som är främmande för dem. Gibbons (2013) och Kaya (2016) menar också att det är viktigt att alla elever i klassen arbetar med samma ämnesområde och att alla gör övningar som behandlar samma moment, även om övningarna anpassas efter elevernas behov. Det som ska skilja är hur mycket stöd läraren ger till eleverna, inte vad eleverna arbetar med. Elever i språklig sårbarhet ska inte göra helt andra uppgifter, utan ska jobba med samma saker, men med en större grad av stöttning.

Gibbons (2013) påstår att för att elever med annat modersmål och särskilt nyanlända elever ska ha en chans att utveckla sitt språk, är det en nödvändighet att eleverna får höra språk talas, och framförallt får tala själv. Undervisning av andraspråkselever handlar om att ta tillvara barnens förmåga att använda språket som ett primärt verktyg för lärande, genom de möten som sker mellan lärare och elever i klassrummet och där språket används i ett naturligt sammanhang. Gibbons skriver att:

Värt att lägga på minnet är att medan många lärare ser det som en utmaning att ha andraspråkselever i klassrummet kan det också bli en katalysator för ett språkutvecklande arbete som gagnar alla elever. (Gibbons, 2013, s. 41)

En grupp av elever i språklig sårbarhet som har särskilt stor nytta av en språkstödande pedagogik är nyanlända elever, på grund av att de har befunnit sig kort tid i sitt nya hemland och därmed ännu inte bemästrar undervisningsspråket. Kaya (2016) anser att det är av yttersta vikt att nyanlända elever får använda sitt modersmål som resurs, eftersom deras svenska språk kan vara alldeles för begränsat för att kunna utveckla elevernas kunskaper. Skolinspektionen (2014) har granskat utbildningen för nyanlända elever och sammanfattar vad som utmärker en framgångsrik undervisning av nyanlända elever. En nyanländ elev avses en elev som anlänt till Sverige och påbörjat sin utbildning i Sverige efter den tidpunkt då skolplikten normalt inträder, dvs efter sju års ålder. En elev ska dock inte anses nyanländ efter fyra års skolgång. Elever med utländsk bakgrund uppvisar som grupp sämre studieresultat än elever födda inom landet, där nyanlända elever är den grupp som uppvisar de relativt sämsta studieresultaten. Mycket viktigt är att en gedigen kartläggning av en nyanländ elevs tidigare kunskaper och erfarenheter görs och sedan

ligger till grund för hur elevens utbildning utformas. Studiehandedning är nödvändigt för att de nyanlända elevernas skolstart ska bli framgångsrik. För att studiehandedarna ska kunna utföra ett bra arbete är det önskvärt att de kan delta i skolans planering och att utvärdering av studiehandedningen görs regelbundet. Lärarna bör ha ett nära samarbete med studiehandedarna vid planerandet och genomförandet av undervisningen. Ett språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen, där lärarna lär ut den svenska som är specifik för respektive ämne, gynnar särskilt de här eleverna.

2.3. Språkligt tillgängliga lärmiljöer

Bjar (2009) skriver att skolan är dåligt rustad för att möta elevernas olikheter när det gäller skriftspråklig kompetens. Skolans verksamhet bygger på att eleverna är skriftspråkligt normalpresterande. Stanovich (1986, 2000) menar att en tidigt utvecklad läsförmåga påverkar den intellektuella utvecklingen i positiv riktning. De elever som lyckas med läs- och skrivinläringen hamnar i en positiv spiral, där framgång föder framgång, medan de elever som har svårigheter med att knäcka koden, hamnar i en negativ spiral.

Skolverket (2016) konstaterar att många huvudmän strävar efter en inkluderande lärmiljö, men att alltför många skolor trots goda intentioner inte lyckas skapa lärmiljöer som är pedagogiskt och socialt tillgängliga för elever med språkstörning. En brist på specialpedagoger och speciallärare som arbetar direkt med elever anses i rapporten vara ett stort hinder i arbetet med att skapa goda lärmiljöer. Rapporten lyfter också att hälften av rektorerna och hälften av specialpedagogerna och speciallärarna som deltog i enkätundersökningen angav att en medicinsk diagnos har betydelse för om en elev ska få särskilt stöd eller inte.

Carlberg Eriksson (2009) och Ebbels (2007) poängterar vikten av att förstärka med visuellt stöd för att göra den språkliga kommunikationen begriplig för elever i språklig sårbarhet. Smeets, van Dijken och Bus (2014) menar att de här eleverna störs av bakgrundsljud i inläringssituationer och att elevernas språkande störs i bullriga miljöer vilket bör beaktas när det gäller planering av lämpliga lärmiljöer. McCartney, Ellis och

Boyle (2009) visar att barn i språklig sårbarhet gjorde mindre språkliga framsteg när de gavs insatser av lärarna i klassrummet, än de barn som fick systematisk språkträning utanför klassrummet. Klasslärarna upplevde att de hade mycket svårt att hinna med att träna barnen. I studien presenteras också förslag på vad som kan göras för att förbättra lärmiljön för den här elevgruppen. McCartney, Ellis och Boyle (2009) lyfter bland annat att man bör tillse att klassrummet har god akustik och god belysning. Det är viktigt att endast en elev talar i taget, så att eleverna får möjlighet att lyssna och att läraren tydligt talar om när förändringar sker i schemat, och när det är dags för byte av lektion. Läraren bör också erbjuda bildstöd och demonstrera/ visa vad som ska göras. Det är bra att ge enkla, tydliga instruktioner, gärna steg för steg. Inläringen underlättas också, om läraren använder tydligt kroppsspråk och eleverna har möjlighet att få stöd genom lärarens ansiktsuttryck, gester och läpprörelser. Därför bör läraren inte röra sig för mycket runt i klassrummet när han/ hon talar. Författarna menar att elever i språklig sårbarhet riskerar att inte få den språkträning de behöver. Studierna visar att de barn som får regelbunden, systematisk språkträning utanför klassrummet gör större språkliga framsteg. Matson och Cline (2012) påvisar att barn i språklig sårbarhet har betydligt svårare att muntligt visa hur de tänker än om de får använda visuella och rumsliga hjälpmedel. De har större möjligheter att lyckas i de naturorienterade ämnena om de får möjlighet att demonstrera sina kunskaper genom att ta hjälp av bilder och symboler, och få visa sina kunskaper på andra sätt än genom att bara tala eller skriva. Om eleverna får de här möjligheterna kan de prestera i nivå med barn med typisk språkutveckling.

Säljö (2014) beskriver att språket utvecklas genom kommunikation med andra. Inom det sociokulturella perspektivet anses barnet tänka med och genom de intellektuella redskap i form av språkliga uttryck som det tagit till sig i samspel med andra. Både Reichenberg (2008) och Gibbons (2013) betonar hur viktigt det är att vi ställer rätt typ av frågor till eleverna. Reichenberg (2008) påpekar att utbildningens mål bör vara att utmana elevernas tänkande och därför måste vi ställa frågor som stimulerar eleverna att tänka. Gibbons (2013) skriver att vi måste skapa tillfällen till en mer varierad interaktion. Ett sätt att skapa detta är genom grupparbeten, men då måste det vara grupparbeten som inte bara uppmuntrar eleverna att tala med varandra, utan som kräver att eleverna talar med varandra. För att eleverna ska tvingas till att tala med varandra måste det finnas en informationsklyfta mellan eleverna, dvs när varje elev sitter inne med delar av

information, och för att gruppen, eller paret ska kunna lösa uppgiften, måste eleverna dela med sig av sin information till de andra.

2.4. Kollegialt lärande och speciallärarens roll

Timperley (2013) presenterar i sin bok en modell för systematisk kvalitetsutveckling. Målet med den undersökande och kunskapsbildande cykeln, som hon kallar sin modell, är att göra lärare till experter på att se samband mellan undervisningsmetoder och elevresultat. Om undervisningen inte förändras kommer elevernas resultat inte heller att göra det. Cykeln startar med att läraren identifierar vilka kunskaper och färdigheter eleverna behöver för att förbättra sina resultat. Nästa steg blir att tydliggöra vilka kunskaper lärarna behöver utveckla för att möta elevernas behov. Alla fortbildningsinsatser måste utgå ifrån lärarnas behov av kunskapsutveckling, inte av någon annans behov av att förmedla ny kunskap, som kanske inte ens efterfrågas. Modellen avslutas med utvärdering både av lärarnas kompetensutveckling och av de konsekvenser fortbildningen har haft på undervisningen. Timperley (2013) lyfter vikten av att alla lärare involveras i det kollegiala lärandet. En utmaning är att lärare i olika stor grad är motiverade att delta i fortbildningsinsatser och ett vanligt sätt att hantera det problemet är att låta deltagandet vara frivilligt. Timperleys (2013) metastudie av forskning om kollegialt lärande och professionell utveckling visar överraskande att det inte spelar någon roll för elevresultaten om lärarna deltog frivilligt eller blev övertalade. Detta anser hon beror på att de lärare som övertalades blev positivt inställda till förändringsarbetet när de såg att det faktiskt gav resultat. För att en varaktig förändring ska ske måste inte bara alla lärare vara delaktiga, utan Timperley (2013) poängterar även rektors viktiga roll som ansvarig för pedagogernas kunskapsutveckling, genom att underlätta och skapa goda förutsättningar för ett professionellt lärande. Även Bruce, Rubin, Thimgren och Åkerman (2016) anser att en förutsättning för att få i gång ett kollegialt lärande är att skolledningen är uppmuntrande och stöttande. En form av kollegialt lärande kan vara kollegiala reflekterande samtal. Både specialpedagogen och specialläraren har utbildning i att leda professionella samtal, men denna kompetens utnyttjas inte alltid. Specialpedagogen eller specialläraren är en lämplig ledare genom sin kunskap om och förståelse för de pedagogiska utmaningar som uppstår i möten mellan eleverna och de lärmiljöer skolan erbjuder.

Sahlin (2010) skriver att dagens speciallärare och specialpedagoger utbildas mot en utvidgad professionalitet, från att enbart ha arbetat med särskilning för vissa elever, till att även ansvara för ombildning och utveckling av pedagogiska verksamheters lärandemiljöer och att fungera som samtalspartner och rådgivare för elever, föräldrar, kollegor. Detta knyter an till examensordningen där det står att studenten ska visa förmåga att ta initiativ till, analysera och medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (Svensk författningssamling, 1998:1003). Danielsson och Liljeroth (1996) menar att en helhetssyn är väldigt viktig när man planerar insatser för elever i behov av särskilt stöd. I skolan kan det lätt bli så att varje pedagog ansvarar för sin lilla bit och ibland kanske man missar att se hur helheten av insatserna i praktiken påverkar eleven. Det är inte självklart att någon har ett övergripande ansvar för planeringen. Herkner (2011) liksom Camhi och Katts (2012) poängterar vikten av att skolan tidigt uppmärksammar och sätter in åtgärder för elever i språklig sårbarhet.

Bruce, Rubin, Thimgren och Åkerman (2016) anser att specialpedagogiken bör ses som ett slags beredskap för att möta variation och föränderlighet i stället för speciallösningar som bara riktar sig till vissa barn eller elever. Varje lärare behöver ha en grundläggande förståelse för och kunskap om hur specialpedagogiken kan komplettera pedagogiken. Larsson och Nilholm (2012) lyfter det specialpedagogiska arbetet på olika skolor, och identifierar skolor som vågar utmana den traditionella specialpedagogiken, genom att arbeta proaktivt, vilket kan innefatta förändringar i lärmiljöer liksom anpassningar till elevunderlaget. De menar att det är angeläget ur ett demokratiskt inkluderande perspektiv att skolan arbetar på ett sådant sätt att elever inte marginaliseras genom att specialpedagogiken enbart riktar sig till vissa elever.

Gustafson och Hjärne (2015) har genom fokusgruppsintervjuer undersökt en friskola med uttalad pedagogisk ambition att vara en inkluderande skola för alla och pedagogerna lyfter framförallt fyra pedagogiska strategier som bidrar till att skolan lyckas väl med sin inkluderande undervisning; att bygga goda relationer med eleverna och deras föräldrar, att se specialpedagogik som något som alla elever har nytta av, att ha kompetenta lärare

som ger tydliga instruktioner och att dubbelbemanna på lektionerna i stället för att ha särskilda undervisningsgrupper.

3. Teoretiska perspektiv

Det känns naturligt för mig att välja det sociokulturella perspektivet som den teori som jag huvudsakligen kommer att använda mig av i min tolkning av empirin på grund av att språket och det sociala samspelet är centralt i såväl min studie som i det sociokulturella perspektivet.

3.1. Det sociokulturella perspektivet

Hwang och Nilsson (2011) skriver att det sociokulturella perspektivet fokuserar på att barnet ingår i ett socialt och kulturellt sammanhang. Barnets utveckling ska ses som ett resultat av barnets samspel med bland andra föräldrar, syskon och lärare. Barnet utvecklar språket för att kunna delta i sociala samspel. I läroplanen Lgr 11 står det att skolan genom att erbjuda eleverna rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska ge eleverna möjlighet att kommunicera och på så sätt få tilltro till sin språkliga förmåga. Skolan ska också ge eleverna möjlighet att få utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra och eleverna ska få möjlighet att samtala och samarbeta (Skolverket, 2011). Dessa förmågor lyfts också fram i det sociokulturella perspektivet. Enligt Vygotskij utvecklas barnet i nära samspel med andra. Lindberg (2006) skriver att utveckling och lärande ses som en socialiseringsprocess där de mer erfarna delar med sig av sina kunskaper till de mindre erfarna deltagarna. Hwang och Nilsson (2011) beskriver att Vygotskij använde uttrycket ”den proximala utvecklingszonen”, och det beskriver den nivåskillnad som finns mellan vad ett barn kan lära sig på egen hand och vad barnet kan göra med hjälp av någon som kan lite mer, ofta en pedagog eller en förälder, men det kan också röra sig om en jämnårig kamrat eller en yngre person. Vygotskij använde begreppet *stödstruktur* eller *byggnadsställning* för att beskriva det stöd barnet använder sig av för att klara av utmaningar som egentligen sträcker sig något över deras aktuella förmåga. Gibbons (2013) presenterar begreppet *stöttning*, och hänvisar till Vygotskij och menar att eleverna, med hjälp av stöttning, på egen hand kan utföra uppgifter som de tidigare behövt hjälp med. Böttcher (2011) beskriver hur Vygotskij såg på undervisning av barn med funktionsnedsättningar. Vygotskij menade att för att barn med funktionsnedsättningar ska utvecklas optimalt bör de erbjudas lärmiljöer som är anpassade till barnens behov. Säljö (2014) skriver att kommunikation och språkanvändning är helt centrala inom det sociokulturella perspektivet och utgör länken mellan barnet och omgivningen. Ett annat

centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *mediering*. Begreppet förklarar samverkan mellan människor och de kulturella redskap, *artefakter*, som människor använder för att förstå och agera i omvärlden. Med artefakter avses alla föremål som har tillverkats av människor. Säljö (2014) skriver att människan skiljer sig från andra arter genom att hon både utvecklar och använder fysiska och språkliga redskap. Vi gör våra erfarenheter med hjälp av dessa *medierande* redskap.

3.2. De specialpedagogiska perspektiven

Eftersom jag är intresserad av att undersöka på vilket sätt pedagogerna resonerar kring elevers språkliga sårbarhet och lärmiljöns påverkan på elevernas svårigheter, känns det naturligt att lyfta de specialpedagogiska perspektiven, för att tolka pedagogernas tankar. Specialpedagogiken är ett komplext kunskapsområde inom vilket det finns många och skiftande åsikter om vad specialpedagogik ska innehålla i den pedagogiska verksamheten. Björck-Åkesson och Nilholm (2007) skriver att man brukar kunna identifiera två huvudlinjer inom de perspektiv och teorier som försöker beskriva specialpedagogiken. Den första linjen, ofta omnämnd det kategoriska perspektivet, har sin bakgrund inom psykologin och fokuserar individens förutsättningar och hinder. Den andra linjen, ofta omnämnd det relationella perspektivet, fokuserar snarare organisatoriska och samhällseliga ramar för verksamheten. Hjørne och Säljö (2013) menar att det relationella perspektivet utmärks av att man tänker att skolarbete kan organiseras på olika sätt och att sätten att bemöta barn med olika förutsättningar har stor betydelse för deras möjligheter att lyckas. Asp-Onsjö (2008) och Persson (2007) menar att det kategoriska perspektivet traditionellt sett har dominerat inom den specialpedagogiska verksamheten. Persson (2007) tycker att det är rimligt att ställa sig frågan varför en förskjutning mot det relationella perspektivet går så långsamt, när det är tydligt att styrdokumentet pekar ut att det är det önskvärda sättet att se på verksamheten.

4. Metod

En kvalitativ ansats syftar till att skapa en förståelse för vad som förorsakar människors handlingar. Bell (2006) beskriver den kvalitativa ansatsen som att forskaren är intresserad av att ta reda på hur människor förstår och upplever sin omvärld. Min studie av den utvalda skolan har en kvalitativ ansats. Ett fenomenologiskt förhållningssätt har valts i studien, vilket Kvale och Brinkman (2014) beskriver som försök att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna upplevelser och beskriva världen som den upplevs av dem.

4.1. Val av metod

Som metod har fokusgruppintervjuer valts, vilket Bryman (2011) beskriver som att moderatorn, som leder intervjuerna, samtidigt intervjuar flera personer kring ett visst tema. Det intressanta är hur gruppmedlemmarna diskuterar en viss fråga och hur de reagerar på varandras åsikter. Bell (2006) menar att avsikten med en fokusgruppsintervju är att deltagarna samspelar med varandra, och är villiga att lyssna på de åsikter som framförs. Fokusgruppsintervjuer valdes eftersom det intressanta var hur pedagogernas tankar kring det språkutvecklande arbetet på skolan kan gestalta sig när de samtalar med varandra, och fokusgruppsintervjuer ger möjlighet att tydligt se likheter och även olikheter i pedagogernas sätt att resonera.

4.2. Urval

Den grundskola som valdes ut är belägen i en liten stad i södra Sverige. Skolan är en F-6 skola med ca 380 elever. Orsaken till att den här skolan valdes, var att skolan under de senaste åren har tagit emot många elever med annat modersmål och det var därför intressant att undersöka hur skolan har arbetat för att på bästa sätt möta de här eleverna. Pedagogerna på skolan upplevde att det var en stor utmaning att försöka skapa goda lärmiljöer för den här elevgruppen och man startade därför en språkgrupp på skolan. Nyanlända elever undervisas delvis i språkgruppen och slussas sedan successivt ut i de klasser de tillhör. Studiehandedare finns också ute i klasserna och stöttar elever där. Skolan har ett elevhälsoteam bestående av kurator, skolsköterska och specialpedagog. Elevhälsoteamet är knutet till flera skolor. Skolan har också en ”egen” specialpedagog och tre lärare som arbetar med specialpedagogik genom att stötta enskilda elever och

grupper med extra anpassningar och särskilt stöd. Eftersom en så stor bredd som möjligt önskades kring pedagogernas tankar och idéer kring frågeställningarna, bjöds samtlig pedagogisk personal på skolan in till att delta i fokusgruppsamtal. En stor andel av pedagogerna, 23 personer, valde att delta. På grund av sjukdom eller annan frånvaro fick fyra personer förhinder, vilket innebar att slutligen 19 personer deltog i fokusgruppsamtalen. Dessa är en rektor, en specialpedagog, 16 lärare och en barnskötare som studerar till lärare. De här 19 personerna delades in i fyra fokusgrupper.

4.3. Genomförande

Under de första dagarna av vårterminen 2017 informerades pedagogerna på den utvalda skolan om studien och ett så kallat missivbrev (se Bilaga 1) delades ut och samtlig pedagogisk personal på skolan bjöds in att delta i fokusgruppsamtal. Slutligen blev det 19 personer som deltog i samtalen, och de delades in i fyra fokusgrupper. Fyra personer som på lite olika sätt har andra roller än klasslärarna, placerades i en egen grupp. De som ingick i den gruppen var rektor, specialpedagog, ansvarig pedagog för skolans språkgrupp och en lärare som arbetar med särskilt stöd till elever, som också har olika ledande positioner i organisationen, till exempel är ansvarig för kommunens VFU-arbete med lärarstudenter. En anledning till att de placeras i en egen grupp var schematekniska orsaker, men en annan anledning var att klasslärarna skulle kunna känna sig hämmade av att rektor och andra "ledare" deltog i samtalet, när även en del kritiska synpunkter kunde framkomma. I de tre grupper som bestod av klasslärare blandades lärarna, nyanställda och lärare som har varit länge på skolan (alltifrån ca 1 år till ca 30 år på skolan), och lärare som arbetar på lågstadiet blandades med lärare som arbetar på mellanstadiet. En medveten tanke fanns med detta, att diskussionerna bedömdes kunna bli mer givande, obegränsade och oförutsägbara om lärarna samtalade med lärare som de inte möter varje dag i till exempel sina arbetslag. Skolans rektor möjliggjorde att genomförandet av fokusgruppsamtalen kunde ske på personalens arbetstid. För att så många som möjligt av informanterna skulle kunna delta, genomfördes samtalet med gruppen där rektor ingick under en vecka, och de andra samtalen veckan därpå. Det första samtalet ägde rum på specialpedagogens rum, där det fanns möjlighet att sitta ostörda. De andra samtalen ägde rum i ett klassrum, eftersom skolan hade studiedag den dagen, och eleverna var lediga. Innan samtalen startade informerades informanterna om hur samtalen skulle gå till, att tidslängden skulle vara ca en timme, att moderatörn för gruppen skulle ha en relativt

passiv roll under samtalet, för att inte styra samtalet utan låta informanterna äga samtalsutrymmet i största möjliga mån. Informanterna informerades om att några frågor skulle ställas under slutet av samtalen liksom att samtalen skulle spelas in på diktafon, vilket de också informerats om tidigare under den muntliga presentationen av studien och i missivbrevet., För att få informanternas spontana och oreflekterade svar, och för att de inte skulle ha möjlighet att prata ihop sig med varandra inför samtalen, fick de inte möjlighet att bekanta sig med materialet innan samtalen. Därför fick de först läsa igenom beskrivningen av den fiktiva klassen, och av den fiktiva elev som mer ingående hade beskrivits. Efter det visades informanterna det blädderblockspapper som hade lagts fram på bordet, där rubriken för studien fanns skriven längst upp, och under det var pappret delat i tre lika stora delar med överskriften Organisationsnivå, Gruppnivå och Individnivå. De informerades om att de kunde använda pappret som ett stöd för samtalet genom att tänka att åtgärder för att förbättra eller förändra lärmiljöer kan finnas på dessa tre olika nivåer, och att de fick anteckna på pappret om de ville. Det valde dock ingen av grupperna att göra. Samtliga grupper använde pappret som ett stöd i samtalet, de hänvisade upprepade gånger under samtalet till de olika nivåerna på pappret. Alla grupper fick samma beskrivning av en fiktiv klass, men varje grupp fick upptill en fiktiv elev som var unik för varje grupp. Samtliga fyra fiktiva elever som beskrevs har någon form av språklig sårbarhet. Varje grupp fick en egen fiktiv elev att samtala om för att samtalen skulle uppmärksamma olika typer av språkliga svårigheter. Gruppens uppgift var att fundera kring vilka svårigheter eleven och gruppen har och hur en undervisning som möter elevens och gruppens behov kan organiseras. I slutet av samtalen ställdes några frågor till grupperna, och frågorna var delvis olika för varje grupp, de fokuserade ett visst område. Tanken med att delvis ställa olika frågor var att få en så bred bild som möjligt av den språkutvecklande verksamheten på skolan. I de allra flesta fall flöt samtalet på mycket väl, informanterna verkade trygga i sina grupper och ordet var relativt väl fördelat och alla kom till tals. Ibland var det någon deltagare som tog större anspråk på samtalsutrymmet än övriga deltagare. I en av grupperna blev det vid några tillfällen tyst och då ställdes någon fråga utöver de frågor som i förväg hade planerats, för att samtalet skulle flyta på. En del andra oplanerade frågor ställdes också under samtalen, för att klargöra något eller få något förtydligat. Under samtalen fördes anteckningar i form av stödord, teman, kring vad de pratade om. Samtalen avbröts efter 60 minuter.

4.4. Bearbetning data

För att frågeställningarna skulle kunna besvaras, har fyra fokusgruppsamtal genomförts. Allt material har transkriberats, eftersom det är lättare att hitta mönster och strukturer i samtalen, när allt finns nedtecknat på papper. Totalt blev transkriberingen 63 dataskrivna sidor med Calibri teckenstorlek 11 där enkelt radavstånd användes. Kvale och Brinkman (2014) menar att intervjusamtalen genom transkribering struktureras i en form som bättre lämpar sig för analys. Bryman (2011) skriver att det är mer komplicerat och mer tidsödande att transkribera fokusgruppsintervjuer än vanliga intervjuer. Anledningen till det är dels att man måste hålla ordning på vem som sa vad, men också att det kan vara svårt att höra vad som sägs, eftersom det förekommer mycket överlappande tal. Vid några få tillfällen var inte transkribering av varje enskilt ord möjlig, just på grund av att flera pratade samtidigt. Efter transkriberingen lästes materialet igenom flera gånger och information som kändes relevant i förhållande till studiens syfte och frågeställningar identifierades. Uttalanden som bedömdes hörde ihop färgmarkerades och så småningom kunde uttalandena placeras i tre olika kategorier, som sedan har använts i resultatredovisningen. När det gäller de citat som har valts ut, har informanternas uttalanden inte alltid återgivits ordagrant, pauser, upprepningar, ”mm” och liknande har tagits bort, och bisatser har ändrats till huvudsatser, så att ordföljden blir rätt, men i övrigt har informanterna citerats så korrekt som möjligt.

4.5. Tillförlitlighet

Bryman (2011) anser när det gäller tillförlitlighet att trots att det är svårt att få en fullständig objektivitet i samhällslig forskning, bör det vara tydligt att forskaren inte medvetet låter personliga värderingar påverka en studies utförande eller resultat. Mitt arbetssätt har beskrivits så noggrant som möjligt, vilket möjliggör för någon annan, att kunna göra om en liknande studie. Allt material från fokusgruppsintervjuerna har spelats in på diktafon och transkriberats, för att ingen viktig information skulle kunna missförstås eller förvanskas. De informanter som har önskat det, vilket har varit ungefär en tredjedel av samtliga informanter, har fått läsa transkriberingarna. Genom att talrika citat i resultatdelen har använts, har tolkningarna belysts. Bell (2006) påpekar att ett sätt att öka en studies tillförlitlighet är att använda triangulering, det vill säga använda olika metoder för att styrka empirin. Anledningen till att endast fokusgruppsamtal har använts är att tiden har varit för knapp för att hinna med att arbeta med andra metoder. Bryman (2011)

lyfter att det är svårt att dra generella slutsatser av en kvalitativ studie med relativt få informanter, vilket innebär att resultaten av min studie inte kan göra anspråk på att vara allmängiltiga.

4.6. Etiska överväganden

Ett fiktivt fall har presenterats för informanterna, i form av en fiktiv klass, där språkligt tillgängliga lärmiljöer fokuseras. Informanterna har diskuterat i fokusgrupper hur optimala lärmiljöer kan skapas för eleverna. Det innebär att intervjuer eller observationer av verkliga elever i språkligt sårbara situationer inte har behövt genomföras, och dessutom ger klassperspektivet möjlighet att fokusera organiserande av en god lärmiljö på gruppnivå, i stället för på individnivå. Enligt de etikregler som råder för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2002) bör man som forskare göra forskningsetiska överväganden. Gällande informationskravet har de intervjuade pedagogerna informerats om vad syftet med rapporten är. Gällande samtyckeskravet har pedagogernas samtycke inhämtats genom att de helt frivilligt har deltagit i fokusgruppsamtal. När det gäller konfidentialitetskravet har informanterna försäkrats om största möjliga anonymitet och gällande nyttjandekravet har informanterna försäkrats om att deras uppgifter inte kommer att användas till något annat ändamål än till denna studie.

5. Resultat

Här redovisas studiens resultat utifrån de fokusgruppsamtal som har genomförts. Under analysen av empirin kunnat tre kategorier som täcker in det väsentliga i informanternas svar, i förhållande till studiens syfte, mejslas ut. De tre kategorierna är: *Pedagogiken och relationen*, *Stöd och organisation* och *Kollegialt lärande och utveckling*. För att tydliggöra informanternas resonemang har citat som förstärker resultatbeskrivningen, lyfts fram. Informanterna som deltog i de tre fokusgrupper som bestod av lärare har benämnts: Lärare, lågstadiet, eller Lärare, mellanstadiet, beroende av vilket stadium läraren arbetar på, och de informanter som deltog i gruppen som huvudsakligen bestod av informanter med ledande roller, har benämnts: Ledargruppen.

5.1. Pedagogiken och relationen

Grupperna fick i uppgift att fundera kring hur en språkligt tillgänglig lärmiljö kan skapas utifrån individnivå, gruppnivå och organisationsnivå.

Genrepedagogiken nämns i samtliga fokusgrupper. Många fördelar med genrepedagogiken nämns, möjligheten att individualisera, att alla elever kan arbeta med samma ämnesområde, men på olika nivåer eller med olika grad av stöttning. Att alla elever behöver få arbeta med och utmanas i sitt språk poängteras. Vikten av att alla lärare har ett språkutvecklande förhållningssätt betonas, och att det faktiskt är något som genomsyrar läroplanen.

Och just det som genomsyrar läroplanen, att alla lärare är språklärare, och det är ju det som kommer in i genrepedagogiken, de kan inte lämna detta till svensklärare eller speclärare utan varje ämneslärare måste ta ansvar för sitt ämne och de begreppen som finns i sina ämnen. (Ledargruppen)

Jag tänker att det står ju faktiskt enspråkigt svensktalande också, att ordförrådet är begränsat, så det är ju mer än den här gruppen, som är i behov av att utveckla sitt språk, jag har också skrivit genre, jag har skrivit cirkelmodellen, modelltexter, veckans begrepp, det finns mycket man kan jobba med på gruppnivå likaväl. (Ledargruppen)

Vikten av stöttning betonas också, liksom att det är av största vikt, att hitta och fokusera, elevens starka sidor. Flera lärare som arbetar på mellanstadiet poängterar vikten av att skolan inte fokuserar det eleven inte kan och inte är så bra på, utan att man verkligen låter

elevernas starka sidor bli det som bär i skolarbetet. När det gäller stöttning påpekas också vikten av att ge eleven modeller, visa på goda exempel, t ex när eleverna ska producera texter. Men också att de modeller som visas, i form av t ex modelltexter, kan vara på olika nivåer, t ex en enkel text och en eller två mer språkligt avancerade texter, så att eleverna också blir uppmärksammade på skillnaderna mellan de olika texterna.

Men de kan inte åstadkomma det om de inte får förebilder, vi kan inte tro att de kan producera någonting om vi inte visat dem, så här kan det se ut, inte så här ska det se ut, men så här kan det se ut. (Ledargruppen)

En annan sak som lyfts är instruktioner. I ledargruppen diskuteras att lärarna ofta lyfter att de upplever att de inte lyckas fånga alla elever när de ger instruktioner. De upplever att en del elever inte hänger med, trots att de får både instruktion i grupp och enskild instruktion. Vikten av att ge enhetliga, inte för långa instruktioner, gärna i punktform eller tydligt steg för steg och att använda både auditiv och visuell instruktion betonas.

Ofta när man ska klä en sak i egna ord då kan det också fastna. I stället för att upprepa en muntlig instruktion fem gånger, kanske man ska testa både den muntliga och den skriftliga och låta eleven upprepa. (Ledargruppen)

Behovet av bildstöd poängteras av samtliga fokusgrupper, liksom behovet av att arbeta med begrepp. Bildstödet diskuteras vid ett flertal tillfällen under alla samtal, vikten av att bildstöd inte bara används i de lägsta klasserna och till ett fåtal elever, utan att det kan gynna alla elever, särskilt elever i språklig sårbarhet.

Det jag tänker när det finns så många barn som talar olika språk, just med tydligheten, bra planering, bilder, begrepp, eventuellt anpassat material. (Lärare, lågstadiet)

Bildstöd anses vara en framkomlig väg, både som en hjälp i kunskapandet och vänskapandet. Bilder kan användas som ett stöd för att kunna förklara vad som händer i en situation där det kanske blev en konflikt mellan elever, att det ibland kan vara svårt att uttrycka sina känslor när orden inte riktigt räcker till.

Där är ju återigen bildstödet viktigt för honom för att kunna stärka den sociala interaktionen med de andra. (Ledargruppen)

Och jag tror så här enkla saker, att man ger sig tid att informera att så här ser dagen ut och då ha både som många skriver på tavlan, men många skulle också ha bildstöd där, ofta är det bara för bildstödet det kanske

man har i Fklassen, ettan och om man har någon specifik elev sedan är det liksom avklarat men det skulle jag vilja se i den här mångspråkiga skolan och klassen, att det följde med mycket längre, ordet och bilden, i planeringarna. (Ledargruppen)

Förförståelse är viktigt, liksom att eleverna får arbeta vidare med begreppen tillsammans med resten av klassen. Även vikten av att arbeta tillsammans, och att undervisningssättet har förändrats, betonas.

Jag tänker också när man har såna här klasser som har blivit mer och mer nu på senare tid att man går igenom allting tillsammans. Det var väldigt länge sen man släppte eleverna att läsa själv i SO- och NO-böcker, det gör man inte längre, utan det är som du säger med ord, hur viktiga ord är, man läser ett stycke, plockar ord, skriver upp, förklarar, så allting tar ju lite längre tid. (Lärare, mellanstadiet)

I alla grupper lyfts vid ett flertal tillfällen hur viktigt det är att undervisningen ger många möjligheter till samtal, och till samarbete eleverna emellan. Även tankar kring hur undervisningen bör organiseras, att det enskilda arbetet inte bör ta för stor plats i undervisningen, lyfts. Att lärare verkligen vågar vara både lärare och ledare, att de håller i undervisningen och låter det talade ordet få ta plats. Det är lätt att eleverna vill arbeta framåt i läroböckerna och att det viktiga blir hur många sidor man har hunnit framåt i boken, i stället för vad man verkligen har lärt sig.

Sen tycker jag att det är viktigt i klassrummet, att de får arbeta tillsammans med varandra, för de lär sig otroligt mycket av klasskompisarna, om de arbetar i grupper eller två och två. (Lärare, lågstadiet)

Men vad det gäller den här klassen så är vi inne mycket på det talade ordet, som jag ser det, att tala mycket i ämnena, att koppla det till bilder, till begrepp, alltså det känns lite försiktighet med det enskilda arbetet, att sitta i arbetsböcker, fylleriböcker som jag säger i elaka situationer, hur utvecklande är det? (Ledargruppen)

På skolan finns som jag tidigare har nämnt många nyanlända. I alla fokusgrupper nämns vikten av att de eleverna får studiehandledning. Det är det som nämns först av allt i flera av grupperna. En stor del av samtalen kretsar just kring studiehandledningen, och att välfungerande studiehandledning är fullständigt avgörande för om de nyanlända ska lyckas i skolan eller inte. När det gäller nyanlända nämns även vikten av att de eleverna

får möjlighet att använda sitt eget hemspråk under sin första tid i skolan. Att eleverna får använda sitt hemspråk i t ex testsituationer, för att de ska ha möjlighet att verkligen visa vad de kan utan att språket blir ett hinder.

Man kan ju inte säga, kan du det inte på svenska, så kan du det inte alls, för de kan ju det. (Lärare, mellanstadiet)

I en av grupperna blev det en diskussion om detta. En lärare berättade att arbetslaget har beställt in NO-böcker på arabiska för att de nyanlända lättare ska kunna delta i NO-undervisningen. En annan lärare var kritisk till detta, delvis lyfte läraren att det bör finnas ett likvärdighetstänk i detta, att då bör det också beställas in motsvarande böcker på övriga representerade hemspråk, och pekade på att det finns en risk att eleverna stannar i sitt hemspråk, och inte gör sitt yttersta för att utveckla sitt andraspråk.

Vi ska utveckla det svenska språket och få in eleverna så snabbt som möjligt i svenska språket. (Lärare, mellanstadiet)

Jag uppmuntrar alltid eleverna till att prata svenska, jag uppmuntrar inte till att prata arabiska. (Lärare, mellanstadiet)

En annan lärare menade då att det kan vara nödvändigt att tillåta eleverna att få tala sitt hemspråk, i början.

Man kan se det som en väg i början, när de kommer. (Lärare, mellanstadiet)

Även vikten av goda relationer nämns vid ett flertal tillfällen i flera av grupperna, både mellan lärare och elev, och mellan eleverna. Men även samarbetet med föräldrarna, att de känner sig delaktiga i vad som händer i skolan, nämns i flera grupper. Just vikten av att eleverna lyckas hitta kamrater möjliggör också för eleverna att utsättas för tillräcklig exponering i det svenska språket, som i flera sammanhang lyfts som nödvändigt för att eleverna ska tillägna sig språket.

Det handlar om att exponera eleverna för språket. (Ledargruppen)

Hon behöver hjälpas till att få lite kompisar, så att hon får den träningen i skolan och på fritiden. (Lärare, mellanstadiet)

5.2. Stöd och organisation

Ett önskemål som lyfts i flera fokusgrupper är möjlighet att vara två lärare samtidigt på lektionerna i klasserna. Många lyfter att behoven i klasserna är så stora att det känns omöjligt att som ensam lärare räcka till för alla.

Vi har kommit dit nu att det nästan krävs för att man ska fixa uppgiften och så behöver man alltid vara två på nåt sätt som avlastar varandra och bygger grupper för att tillgodose allas tillkortakommanden. (Lärare, lågstadiet)

Detta kan också knytas an till behovet av goda relationer mellan lärare och elev. I flera av grupperna talas om att det är oerhört viktigt att eleverna har möjlighet att bygga upp goda relationer till sina lärare, och att det kan vara svårt att som ensam lärare räcka till för alla elever i en stor klass.

Så funderar jag på hur man möjliggör det relationella i det här, de här eleverna som har väldigt stora svårigheter gör ju allt vad de kan för att inte blotta sig, och blotta sig gör man bara för den man har den här riktigt goda relationen med och är trygg med. Om du har en klass med så många elever så kan du svårtigen ha alla de relationerna själv. (Ledargruppen)

En stor del av samtalen kretsade kring studiehandledning. Alla grupper är helt överens om att studiehandledning är nödvändigt för att nyanlända elever ska lyckas i skolan.

Den tillgången som de är, det är ju A och O för hur eleverna ska lyckas, och det handlar ju i slutändan om hur skolan lyckas. (Lärare, mellanstadiet)

Alla grupper lyfter också behovet av planeringstid tillsammans med studiehandledarna, så att de har en chans att i förväg få veta om vad de kommande lektionerna ska handla om och på det sättet kunna förbereda sig för lektionerna. Ett förslag som kom fram som ett komplement till fysiska möten är att lärare kan dela sina planeringar på skolans lärplattform vilket gör möjligt för studiehandledare och andra berörda att kunna hitta information via den kanalen. När det gäller studiehandledningen lyfter man också hur viktigt det är att verkligen utnyttja de resurser, i form av t ex studiehandledare, SVA-lärare och specialpedagog eller speciallärare, som kommer ut till de olika klasserna, så att inte de undervisande lärarna planerar annat som gör att resurserna inte kan utföra sitt arbete.

Där tror jag att vi måste ta vårt ansvar också, vi kan inte planera in vissa aktiviteter när vi har de här förstärkningarna, helt enkelt, för vi har resurser, men frågan är hur vi utnyttjar våra resurser. (Lärare, mellanstadiet)

I några grupper lyfts också behovet av, eller kanske bristen på, lokaler. Det som saknas är mindre rum, där t ex studiehandledare och elever kan dra sig undan och sitta ostört. Lärarna beskriver att det inte är ovanligt med tre eller fyra studiehandledare samtidigt i en och samma klass, och ibland också andra resurser och då kan det ibland bli rörigt i klassrummet. Särskilt de språkligt sårbara eleverna kan bli lidande av att många ibland pratar samtidigt. En lärare påpekar dock att det också kan handla om att utnyttja de lokaler som finns mer effektivt.

Det blir väldigt mycket prat i olika hörn av klassrummet på olika språk och barn som har de här svårigheterna, det här att man har svårt att koncentrera sig när vi går runt med annat och så, jag tror att de blir lite störda. (Lärare, mellanstadiet)

Även studiehandledarnas kompetens diskuteras. En del lärare upplever att vissa studiehandledare saknar grundläggande kunskaper i det svenska språket, vilket gör det väldigt svårt för dem att förstå vad som förväntas av dem.

Sen tänker jag också att det är inte bara att sätta in en studiehandledare och tro att allting löser sig. Jag tycker på något sätt att de behöver ha kommit en viss bit rent språkligt för jag tycker att jag upplever att en del studiehandledare som vi har, så har de inte språket. Det tar mycket tid på min lektion att jag ska förklara både två och tre och fyra gånger vad syftet är, därför att personen i fråga inte förstår mig. (Lärare, lågstadiet)

Man får förklara väldigt många gånger samtidigt som man ska instruera alla barnen och då är frågan, hjälper det eller stjälper det? (Lärare, lågstadiet)

Även det faktum att det inte alltid går att hitta en studiehandledare när det gäller mindre frekventa språk, diskuterades. Det är ganska vanligt att elever blir utan studiehandledare, helt enkelt därför att det inte går att hitta studiehandledare på elevens språk. Lärarna menar att i den situationen blir en i-Pad eller dator helt nödvändig, för att alls kunna kommunicera. Flera menar att det allra bästa hade varit om alla elever hade kunnat ha en dator.

Då är det viktigt med iPad eller mobil eller dator eller nånting, det måste ju finnas. (Lärare, mellanstadiet)

I flera grupper lyfts också att studiehandledningen ibland kan leda till att eleverna upplevs få för mycket hjälp, och därmed blir passiva. Det påpekas också i flera grupper att eleverna ibland får för mycket hjälp med uppgifterna, vilket kan leda till att eleverna inte försöker själv, t ex i form av att eleverna uppmanar studiehandledarna att översätta hela uppgiften, i stället för att studiehandledarna stöttar eleverna i att själva försöka förstå, med hjälp av studiehandledarna.

Jag kan också känna det med studiehandledare, ibland kan det också bli att eleven stannar upp, för den blir passiv för att det blir, ge det till mig på arabiska. (Lärare, lågstadiet)

Samtliga fokusgrupper bestående av lärare, uttrycker på olika sätt att de upplever att klasslärarna har en mycket tung arbetsbörda. De efterlyser ett tätare samarbete med skolans elevhälsa, språkgrupp och specialpedagogiska team. De önskar också att alla elever som behöver det, ska få extra träning i svenska av SVA-lärare. Lärare som tidigare har arbetat i andra kommuner, där SVA-undervisningen till fullo har utförts av SVA-lärare, lyfter svårigheten i att en ensam lärare förväntas undervisa en stor grupp elever i både svenska och SVA, utan att kanske ens ha utbildning för det. Många svensklärare är egentligen inte utbildade i SVA.

Att organisationen på skolan fungerar så att man har både studiehandledare och en bra SVA-undervisning för det är ett tufft jobb för klassläraren. (Lärare, lågstadiet)

En svaghet som jag ser på skolan, det tycker jag är att samarbetet kopplat mot elevhälsan är för dåligt. Jag tycker emellanåt så hade man kanske behövt hjälp med en nyanländ som man inte vet var man har riktigt.... där tycker jag att man saknar ett samarbete som hade gått lite snabbare. (Lärare, mellanstadiet)

Medan lärarna efterlyser ett bättre samarbete med specialpedagog och speciallärare beskriver representanter från ledargruppen situationen på ett annat sätt.

.... att de här klasslärarna verkligen släpper in de här stödjande, säg specteam och sådant, så man blir en del, så vi tillsammans åstadkommer någonting, att man inte förväntas komma in och fixa någonting, det är ju liksom ett utvecklingsarbete när man jobbar med specifika elever tycker jag. (Ledargruppen)

I flera olika grupper efterlyser man också, förutom det tätare samarbetet, mer långvariga stödinsatser från specialpedagog eller speciallärare. Insatserna från specialpedagog eller speciallärare är i nuläget organiserade i perioder på skolan, vilket innebär att vissa elever får stöd under ungefär en halv termin, och sedan när det blir en ny period, är det andra elever som får stöd. Ett fåtal elever har dock mer långvariga insatser. Önskemålen från ett flertal lärare är mer långsiktiga insatser, att insatserna när det är möjligt kan ges till fler elever samtidigt och att specialläraren eller specialpedagogen arbetar tillsammans med klassläraren, i klassrummen.

Man kan kanske jobba med det tillsammans med klassläraren och den som är resurs och kommer in och gör det här arbetet för då kunde man hjälpa alla eleverna. (Lärare, mellanstadiet)

Jag tror att man kan nå fler och få bättre resultat och bättre effekt genom att man helt enkelt möter fler elever i det dagliga arbetet. (Lärare, mellanstadiet)

Problemet försvinner ju inte och återuppstår när den vuxna kan vara där. (Lärare, mellanstadiet)

I flera av fokusgrupperna lyftes vikten av tidig upptäckt och tidiga insatser, när det gäller när ett specialpedagogiskt stöd ska sättas in eller när en utredning ska göras. Flera lärare påpekar att det kan ta lång tid, ibland flera år, från att man slår larm om att en elev har svårigheter, till att en insats görs kring eleven.

Jag tror på lång sikt hade det gynnat alla elever på hela skolan om de hade fått tidigt stöd i stället för att vänta. (Lärare, mellanstadiet)

I stället för att släcka bränder när de poppar upp efterhand så blir det att förebygga dem i ett tidigt skede. (Lärare, mellanstadiet)

Lärare i flera av samtalsgrupper lyfte också att det har kommit så många nyanlända till skolan som är i akut behov av hjälp, att de elever som har kommit en bit på väg inte får det stöd de behöver, för att andra behöver det ännu mer akut.

Det som jag känner är synd nu är att de som har kommit nya behöver så extremt mycket hjälp som får det runtomkring då på skolan, men de som hade hjälpen innan, som behövde den stöttningen i klassrummet men ändå har mer kunskap än de som är helt nya, får inte den stöttningen längre, utan de blir åsidosatta. (Lärare, lågstadiet)

5.3. Kollegialt lärande och utveckling

I flera av fokusgrupperna lyftes att pedagogerna anser att den fortbildning som genomfördes på skolan 2014-2015 i språkutvecklande arbetssätt, har påverkar pedagogernas undervisning. I ”ledargruppen” upplevde man att ett antal klasser använder cirkelmodellen och att det pratas om genrepedagogik på medarbetarsamtalen. Man upplevde också en större medvetenhet hos pedagogerna när det gäller att arbeta med olika typer av texter och att pedagogerna i diskussioner visar att de har kunskaper kring genrepedagogik. Det läromedel som klasserna på mellanstadiet nyligen har börjat använda i svenska är uppbyggt kring genrepedagogiken. Även i lärargrupperna bekräftas att genrepedagogiken är levande och används på skolan. Cirkelmodellen nämndes i flera olika sammanhang, även expertgrupper och hemgrupper nämns.

Det var ju först då som det väcktes det här med genreskrivning tycker jag för mig i alla fall och cirkelmodellen fick jag också då, det hade jag väl inte läst så mycket om innan och arbetar med det idag. (Lärare, lågstadiet)

I kommunen är kompetensutvecklingen organiserad på så sätt att vissa fortbildningsinslag organiseras lokalt på varje skola och omfattar då i de flesta fall all personal. Sedan finns det också fortbildningar som kommunen centralt anordnar för all kommunens pedagogiska personal som de själva väljer om de vill anmäla sig till. Utöver det finns det också möjlighet att önska och få beviljat av rektor att få gå andra fortbildningar utöver dessa som ordnas gemensamt. En konsekvens av att det finns stora valmöjligheter för pedagogerna när det gäller fortbildningar blir att en del pedagoger anmäler sig till många fortbildningar och andra kanske inte till någon.

Vi har ju frivilligheten i dagens fortbildning som kan ställa till det.
(Ledargruppen)

I flera grupper påpekades önskemål om att flera, eller kanske alla, bör gå de här fortbildningarna. En lärare berättade om en fortbildning som handlar om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, som hon anser att alla pedagoger borde delta i. Läraren menade att alla möter de här eleverna, och att fortbildningen ger bra verktyg för att bemöta de här eleverna, och att det inte alls blir samma kvalitet om läraren ska förmedla det hon har fått uppleva på en bra fortbildning till sina kollegor, jämfört med om kollegorna hade gått fortbildningen själva. I flera fokusgrupper diskuterades också att om

det ska bli någon effekt av en fortbildningar, krävs det att flera går, att det ger andra effekter i verksamheten än om bara en eller kanske två går.

Vill man ha någon utveckling på skolan krävs det att många går. (Lärare, lågstadiet)

Flera fokusgrupper nämnde att de är nöjda med den typ av kompetensutveckling som har genomförts på skolan vid flera olika tillfällen, där personalen läser en bok eller text, samlas i grupper och diskuterar det som har lästs, provar något i undervisningen och sedan utvärderar. Där lyfte också flera att en positiv bieffekt av det arbetssättet är att personalen på skolan träffas över arbetslags- och stadiegränser, och får möjlighet att lära känna varandra och få veta mer om varandras arbetssituation.

Sen tror jag på det här upplägget att man samlas kring teorier alltså en bok, man läser, man samtalar, man går ut och provar något i praktiken och återför i diskussion i gruppen, då blir det mer befast kunskap. (Ledargruppen)

En annan konsekvens av just frivilligheten när det gäller kompetensutveckling som lyfts i flera grupper är huruvida pedagogerna själva ska få välja vilka fortbildningar de vill delta i, eller om det ska väljas av ledningen eller av personalen gemensamt.

Och då är ju också dilemmat med fortbildning, vad är det som ska styra den, är det det personliga intresset eller skolans behov om man tänker där uppe. (personen pekar på Organisationsnivå på blädderblockspappret) (Ledargruppen)

En lärare påpekar just detta med frivilligheten utifrån perspektivet, att vad man väljer att delta i kanske inte alls är det som man bäst behöver delta i, för att utveckla sin kompetens. Ofta väljer man sådant som man är bra på och intresserad av, medan det kanske är det man inte har så stor kompetens i, som man skulle behöva bäst.

....för dom som inte arbetar med det idag, dom väljer ju inte att åka på den fast att dom hade behövt det, så ibland kanske man behöver bli tvingad att nu ska alla åka. (Lärare, lågstadiet)

Lärarna har också idéer kring hur det här problemet skulle kunna lösas, att lärarna inför val av frivillig kompetensutveckling, som brukar ske innan läsårsslut, behöver samlas i arbetslagen, eller kanske på en konferens där all personal deltar, och gemensamt diskutera vilka fortbildningar man ska gå på. Som det fungerar i nuläget är det inte alla som diskuterar med sina arbetskamrater vilka fortbildningar de ska delta i. Flera lärare

uttrycker önskemål om att få fortbildning i Svenska som andraspråk SVA. I ledargruppen nämns också att skolan under nästa läsår ska delta i Läslyftet och att man hoppas att det ska bidra med ny input till det språkutvecklande arbetet på skolan. Vikten av att de estetiska lärarna blir delaktiga i Läslyftet lyfts också.

Sen kommer Läslyftet nu att knyta an och dra ihop, peka på det, lyfta upp sakerna om och om igen, vi behöver duschas i det, precis som vi behöver duscha eleverna i språket, så behöver vi duschas i metoder för att jobba med språket. (Ledargruppen)

5.4. Analys

När jag analyserar resultaten ser jag tydligt att diskussionerna i fokusgrupperna hamnade till mycket stor del på gruppnivå och organisationsnivå, där fokus till stor del är tankar kring hur undervisningen kan anpassas, förändras och förbättras för att bättre möta alla elever på skolan som av olika anledningar befinner sig i språklig sårbarhet. Informanternas tankar kan knytas an till det relationella perspektivet inom specialpedagogiken, där man enligt Persson (2007) fokuserar att förändra lärmiljön kring eleven, för att på så sätt möjliggöra för eleven att nå de mål som har satts upp. Informanterna poängterar vikten av stöttning, som kan ges på många olika sätt, t ex genom att visa eleverna modelltexter, som blir goda exempel för eleverna, innan de förväntas skriva själva. Gibbons (2013) presenterar begreppet stöttning, och hänvisar då till Vygotskijs proximala utvecklingszon, som beskriver den nivåskillnad mellan vad barnet kan göra på egen hand och vad barnet kan klara med hjälp av någon annan, som kan lite mer.

I resultatet lyfts hur viktigt det är att de språkligt sårbara eleverna exponeras för språk i tillräcklig omfattning, och att de ges möjlighet att utveckla sitt språk i alla ämnen, under hela skoldagen. Vikten av att eleverna också själva får använda sitt språk i samarbete med andra elever i pararbete eller grupparbete betonas. För att kunna göra det blir samtalet väldigt centralt i undervisningen. Säljö (2014) menar att kommunikation och språkanvändning är helt centrala inom det sociokulturella perspektivet och utgör länken mellan barnet och omgivningen. Informanterna poängterar att studiehandledning är nödvändigt för att även nyanlända elever ska få möjlighet att komma till tals. Om ingen

studiehandledare finns att tillgå kan en i-Pad eller dator utgöra elevens enda möjlighet att kunna göra sig förstådd. För dessa elever kan en i-Pad eller dator bli en artefakt, ett redskap som människan använder för att kunna förstå och agera i omvärlden. iPaden eller datorn blir ett medierande redskap för eleven, genom att det möjliggör för eleven att göra saker som den inte hade kunnat klara utan detta redskap. Jag kan i mina resultat se en samsyn hos mina informanter när det gäller många av deras tankar kring att skapa en språkligt tillgänglig lärmiljö. I alla samtalsgrupper lyfts genrepedagogik, som en framkomlig väg, när det gäller att möjliggöra språkligt lärande för även de språkligt sårbara eleverna. Även bildstöd, förförståelse, goda relationer med både kamrater och lärare nämns som viktiga ingredienser i ett arbete kring att skapa goda lärmiljöer.

Intressant att lyfta kan också vara huruvida nyanlända elever ska få använda sitt hemspråk i undervisningssituationen, eller inte. Flera pedagoger ansåg att det är viktigt att eleverna tillåts använda sitt hemspråk, både för att ges bättre möjligheter till att inhämta kunskap och till att redovisa sina kunskaper. Men åsikter fanns också kring att eleverna ska utveckla sitt svenska språk, och därmed är det svenska som ska talas. Informanterna var helt överens om att målet är att den nyanlända eleven ska använda det svenska språket, men de var inte helt ense om vägen dit. Kaya (2016) skriver att det är av yttersta vikt att nyanlända elever får använda sitt modersmål som resurs, eftersom deras svenska språk kan vara alldeles för begränsat för att kunna utveckla elevernas kunskaper. Skolan har under de senaste åren tagit emot ett stort antal nyanlända elever. Jag anser att jag i mina resultat kan se att skolans lärare på olika sätt uttrycker osäkerhet kring hur en god lärmiljö kan skapas för de här eleverna och hur undervisning i svenska som andra språk kan bedrivas. Fortbildning i SVA efterfrågas. Kanske är det något som bör erbjudas all personal på skolan. När informanterna diskuterar hur fortbildning och kollegialt lärande kan öka deras kunskaper kring språkligt sårbara elever och hur goda lärmiljöer kan skapas för dem, lyfter informanterna att vissa fortbildningar bör alla delta i, och att en uppenbar risk är att man väljer fortbildningar som man vill gå på och är intresserad av, och kanske inte de fortbildningar som man kanske egentligen har störst behov av. Timperley (2013) lyfter vikten av att alla lärare involveras i det professionella lärandet. En stor utmaning är att alla lärare inte är motiverade att lära sig nya saker och ett vanligt sätt att hantera det problemet är att låta deltagandet i t ex fortbildningsinsatser vara frivilligt. Timperleys

(2013) metastudie av forskning om professionellt lärande och professionell utveckling visar överraskande att det inte spelar någon roll för elevresultaten om lärarna deltog frivilligt eller blev övertalade. Detta anser hon beror på att de lärare som övertalades blev positivt inställda till förändringsarbetet när de såg att det faktiskt gav resultat. Det är också intressant att reflektera kring vilka ämnen som diskuterades i de olika fokusgrupperna. Medan grupperna som bestod av lärare talade om lärarens stora arbetsbelastning och en önskan om mer stöd från elevhälsa, språkgrupp och specialpedagogiskt team lyfte ledargruppen vikten av att lärarna släpper in de stödjande funktionerna och att ett samarbete på det sättet skapas. Trots allt är det tydligt att ett bättre samarbete och mer planering mellan lärare och olika stödjande funktioner är nödvändigt för att lärarna ska känna sig mer nöjda med sin arbetssituation.

6. Diskussion

I diskussionskapitlet diskuteras valet av metod och tidigare forskning och teorier kopplas samman med studiens resultat. Specialpedagogisk implementering lyfts innan examensarbetet avslutas med tankar kring framtida forskning.

6.1. Metoddiskussion

Genom att en mycket stor del av den utvalda skolans personal valde att delta i samtalen, anser jag att jag har fått en bred och heltäckande bild av pedagogernas tankar kring mina frågeställningar. För att slippa utsätta elever i en utsatt situation för påfrestningen att blir föremål för någon form av undersökningar, valde jag att presentera en fiktiv klass och fiktiva elever som underlag för informanternas diskussioner. Samtalen fungerade mycket väl och i de flesta fall var samtalsutrymmet väl fördelat i grupperna. I något fall tog någon informant upp en större del av talutrymmet än någon annan, men min uppfattning är ändå att alla kom till tals. Klimatet var gott under samtalen, i de flesta fall lyssnade man med stort intresse på varandra, och man bekräftade varandras tankar med hummanden, nickningar och kommentarer som visade att man höll med. Samtalen spelades in på dubbla diktafoner, för att jag skulle vara försäkrad om att ingen information gick till spillo, och jag upplevde inte att informanterna hämmades av att samtalen spelades in. Tidsramen hölls och diskussionerna var igång hela tiden med undantag för några korta pauser. Kanske var det med facit i hand onödigt att ha en enskild elev som beskrevs som ett case, väldigt lite av diskussionerna hamnade där, i de flesta grupperna hamnade diskussionerna kring åtgärder på gruppnivå och organisationsnivå, vilket ju innebär att läraren behöver förändra lärmiljön, i stället för att enskilda elever ska förändras. I en grupp lyftes inte den enskilda eleven alls i diskussionerna, i en annan grupp lyftes elever först när jag direkt frågade dem, vad tänker ni kring den enskilda eleven. Om jag skulle göra en liknande undersökning igen skulle jag nog i stället välja att beskriva klassen lite mer ingående, och låta samtalen utgå ifrån den, och inte ha med några enskilda elever i mina case-beskrivningar.

6.2. Resultatdiskussion

I det här avsnittet diskuterar jag examensarbetets resultat och kopplar resultaten till tidigare forskning. Vidare besvaras mina frågeställningar under resultatdiskussionen. Jag valde att kategorisera empirin i tre kategorier, Språkligt tillgängliga lärmiljöer, Stöd och organisation, Kompetensutveckling och kollegialt lärande, som i stort överensstämmer med mina tre frågeställningar.

När det gäller hur lärmiljön kan anpassas för att skapa språkligt tillgängliga lärmiljöer nämner samtliga grupper genrepedagogiken, och de möjligheter den ger när det gäller individualisering, och att alla elever kan arbeta inom samma arbetsområde, men med olika grad av stöttning. Matson och Cline (2012) påvisar att elever i språklig sårbarhet med rätt stöttning kan prestera i nivå med elever utan språkliga svårigheter. De lyfter hur viktigt det är att den här elevgruppen kan få redovisa sina kunskaper genom varierade redovisningsformer. Pedagogerna talar om vikten av att bygga på elevens starka sidor. De samtalade också om hur instruktioner ges, att de inte får vara för långa, gärna i punktform, och med förstärkning genom bildstöd. Carlberg Eriksson (2009) och Ebbels (2007) liksom McCartney, Ellis och Boyle (2009) betonar vikten av bildstöd för språkligt sårbara elever. Pedagogerna talar om att elever som befinner sig i språklig sårbarhet har nytta av att få förförståelse inför ett nytt ämnesområde. Vikten av studiehundledning upptar en stor del av samtalen, men också olika svårigheter kring studiehundledningen lyfts. Även det sociala, hur väsentligt det är att ha vänner och att få ingå i en social gemenskap poängteras. Där lyfts också vikten av tillräcklig exponering för det svenska språket, vilket svensktalande vänner kan bidra till, liksom en undervisning som ger många möjligheter till samtal, eleverna emellan. Gibbons (2013) menar att undervisning av andraspråkselever handlar om att fokusera på att ta tillvara barnens förmåga att använda språket som ett primärt verktyg för lärande. Undervisning handlar om de möten som sker mellan lärare och elever i klassrummet och där språket används i ett naturligt sammanhang. Både Reichenberg (2008) och Gibbons (2013) lyfter hur viktigt det är att eleverna verkligen får del av talutrymmet, och att läraren ställer frågor som utmanar elevernas tänkande och möjliggör samtal mellan eleverna.

En stor del av samtalen gällande stöd och organisation kretsar kring vikten av studiehandledning, men också att det finns utmaningar när det gäller organiserandet av studiehandledning, vikten av samarbete och planeringstid, studiehandledarnas ibland bristande kompetens, bristen på lokaler, och att eleverna ibland kan bli passiva av för mycket stöttning. Skolinspektionen (2014) lyfter vikten av studiehandledning men poängterar också precis de punkter som lärarna lyfte i fokusgruppsamtalen, vikten av nära samarbete och planering. Där står att studiehandledarna är mycket viktiga för att de nyanlända elevernas skolstart ska bli framgångsrik. För att de ska kunna utföra ett bra arbete är det önskvärt att de kan delta i skolans planering och att utvärdering av studiehandledningen görs regelbundet. Lärarna bör ha ett nära samarbete med studiehandledarna vid planerandet och genomförandet av undervisningen. Många lärare önskar att det ska kunna vara två lärare samtidigt i klassrummet, klasserna är stora och många elever har olika former av svårigheter. Svenska som andraspråk lyfts som ett område där lärare tycker att det är svårt att ensam bedriva både svenskundervisning och svenska som andraspråksundervisning samtidigt, ofta ensam i en stor grupp. De anser att skolans språkgrupp utför ett viktigt arbete, men att många fler elever behöver hjälp med svenska som andraspråk än vad som är fallet nu. Lärarna efterlyser tidig upptäckt och tidiga insatser när det gäller elever i svårigheter, och ett tätare samarbete med det specialpedagogiska teamet och mer långvariga stödinsatser för eleverna. Herkner (2011) och Camhi och Katts (2012) anser precis som lärarna i fokusgruppsamtalen att det är viktigt att uppmärksamma riskbarn för att de ska få chans till en god skolstart. Lärarna uttrycker också att de upplever att de har en mycket tung arbetsbörda och efterlyser ett tätare samarbete med elevhälsa, specialpedagogiskt team och språkgrupp.

När det gäller pedagogernas tankar kring hur kompetensutveckling bör organiseras för att stötta pedagogerna i deras arbete med att skapa språkligt tillgängliga lärmiljöer lyfter flera av fokusgrupperna att den fortbildning som genomfördes på skolan kring språkutvecklande arbetssätt har påverkat lärarnas sätt att undervisa, genom att cirkelmodellen och andra metoder inom genrepdagogen används i många klasser. Flera lärare nämner att de saknar samordning kring fortbildningarna som erbjuds i kommunen, att de önskar att pedagogerna på skolan i större grad skulle prata sig samman kring vilka fortbildningar de ska delta i, att personal i samma arbetslag får delta vid

samma tillfällen om flera olika tillfällen erbjuds, och att alla pedagoger på skolan bör delta i vissa fortbildningar. Timperley (2013) påpekar att för att en varaktig förändring ska ske måste alla lärare vara delaktiga. Lärarna menar att ibland bör skolans behov styra, och inte pedagogens egna intressen. Timperley (2013) anser att alla fortbildningsinsatser måste utgå ifrån verksamhetens behov av kunskapsutveckling, inte av någon annans behov av att förmedla ny kunskap. Pedagogerna är nöjda med den typen av kollegialt lärande, som utgår ifrån en bok, text eller liknande, där pedagogerna samlas i grupper och samtalar och går ut och provar i verksamheten. Bruce, Rubin, Thimgren och Åkerman (2016) påpekar att både specialpedagogen och specialläraren har utbildning i att leda professionella samtal, och att det är viktigt att utnyttja denna kompetens. Behovet av fortbildning i SVA lyfts av flera pedagoger.

6.3. Sammanfattning

Fokus i fokusgruppssamtalen ligger på ett möjlighetstänk kring förändring av undervisningen. Diskussionerna i skolan hamnar ofta i ett bristperspektiv i stället för i ett möjlighetsperspektiv, vi har inte tillräckligt med resurser, inte tillräckligt med läromedel, datorer, lokaler osv. Visst lyfter informanterna sådana saker, det är viktigt att analysera sin verksamhet och vad som saknas, men tyngdpunkten i diskussionerna hamnar absolut inte där. I empirin höjs också röster som menar att vi har tillräckligt med lokaler, resurser osv, den stora frågan är hur vi använder dem på bästa och mest effektiva sätt. Det relationella perspektivet genomsyrar diskussionerna. Pedagogerna fokuserar hur undervisningen kan förbättras och förändras, för att bli mer språkligt tillgänglig och bättre möta elevernas behov. De talar om sättet att undervisa, att det är av största vikt att arbeta tillsammans, i helklass, i grupp, i par, där samtalet får ta stor plats. Det kan kopplas till det sociokulturella perspektivet, där språket är det centrala och synen på lärande handlar om att genom språket lära av varandra. De talar om vikten av tydliga, korta instruktioner med bildstöd och om att genom stöttning, som också poängteras i det sociokulturella perspektivet, ge eleverna modeller och exempel på hur t ex en färdig text kan se ut. Grupperna lyfter cirkelmodellen, som Gibbons (2013) introducerar, där det handlar om att ge eleverna stöttning under hela skrivprocessen, genom att ta reda på fakta om området, studera färdiga texter, skriva tillsammans och sedan avslutningsvis skriva själv. Det handlar om lärare som verkligen undervisar, och vågar vara lärare och ledare. Det

kan knytas till Timperley (2013) som påpekar att om undervisningen inte förändras kommer elevernas resultat inte heller att göra det. Jag vill också gärna ta med ett citat från samtalet med skolans rektor.

Till syvende och sist hamnar det väldigt mycket på lärarens arbete i klassrummet, inom klassens ram, vad man gör där. (Rektor)

Gustafson och Hjärne (2015) har genom fokusgruppsintervjuer undersökt en friskola med uttalad pedagogisk ambition att vara en inkluderande skola för alla och pedagogerna lyfter framförallt fyra pedagogiska strategier som bidrar till att skolan lyckas väl med sin inkluderande undervisning; att bygga goda relationer med eleverna och deras föräldrar, att se specialpedagogik som något som alla elever har nytta av, att ha kompetenta lärare som ger tydliga instruktioner och att dubbelbemanna på lektionerna i stället för att ha särskilda undervisningsgrupper. Det är intressant att inse att Gustafson och Hjärnes (2015) slutsatser kring vad pedagogerna på friskolan ansåg som framgångsfaktorer är otroligt likt det som informanterna i mina fokusgrupper anser är områden som behöver utvecklas/ förbättras för den utvalda skolan. Nämligen:

- goda relationer mellan lärare och elev, mellan lärare och förälder och mellan elev och elev
- dubbelbemanning på lektionerna
- att specialpedagogiken ses som något som alla elever har nytta av, genom att det specialpedagogiska teamet jobbar i klassrummen och stöttar hela klasserna, även om de har fokus på vissa elever
- att ge tydliga instruktioner med bildstöd

Utöver det kan jag se några fler utvecklingsområden:

- en tydligare struktur kring organisationen av fortbildningar
- ett tätare samarbete mellan klasslärarna och elevhälsan, det specialpedagogiska teamet och studiehandledarna (vilket kan leda till att klasslärarna känner sig avlastade i sin tunga arbetsbörda)
- tidiga, och mer långvariga, insatser för elever i behov av stöd
- ett medvetet arbete kring SVA på skolan, kanske en fortbildning för alla i SVA

6.4. Specialpedagogiska implikationer

När det gäller specialpedagogisk relevans för min studie, är speciallärarens viktigaste uppgifter att skapa acceptans för elevernas olikheter och att organisera goda lärmiljöer för elever i svårigheter, och det är dessa utmaningar som fokuseras i min studie. Vikten av tillgängliga lärmiljöer kan inte nog betonas, att skolan ska vara tillgänglig för alla elever, och att elever med språklig sårbarhet eller med annat hemspråk också har en självklar rätt att kunna förstå vad som sägs och att få möjlighet att ta till sig språket. Examensordningen för speciallärarexamen fokuserar lärmiljöns betydelse genom formuleringen specialläraren ska bidra till att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (Svensk författningssamling, 1998:1003). Studenten ska också visa fördjupad förmåga till ett individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd (Svensk författningssamling, 1998:1003). För att förhindra att elever i språklig sårbarhet hamnar utanför undervisningen och i förlängningen utanför samhället är det av största vikt att skolan klarar av att möta dem på ett professionellt sätt. Skolan kan, med hjälp av specialpedagogisk kompetens, utveckla lärmiljöerna på ett sådant sätt att den blir bättre på att möta eleverna och deras olikheter. Den specialpedagogiska verksamheten bör i framtiden, helt i linje med lärarnas önskemål i min resultatdel, i betydligt högre grad än vad som är fallet nu vara direkt knuten till ordinarie undervisning, där speciallärarna och specialpedagogerna finns ute i klassrummen och i nära samarbete med klasslärarna i första hand arbetar förebyggande genom att bidra till att lärmiljöerna förändras. Specialpedagogiken ska inte behandla annat stoff i andra lokaler, utan vara en naturlig del av klassrumsundervisningen. Bruce (2010) skriver om det salutogena perspektivet, dvs att ta vara på det som fungerar och arbeta med det, i stället för att fokusera det som inte fungerar så väl. För mig sammanfattar det min roll som blivande speciallärare, att bidra till att skapa optimala förutsättningar för lärande, för ALLA elever!

6.5. Förslag till fortsatt forskning

Det skulle vara mycket intressant att göra jämförelser mellan pedagogernas synsätt och tankar kring skapandet av språkligt tillgängliga lärmiljöer ända från förskola upp till högstadium eller gymnasium, vilka likheter och skillnader som synliggörs, beroende på vilka åldrar på barn eller elever som pedagogerna möter. Som jag har nämnt i

metoddiskussionen skulle jag nog ha lämnat bort det fiktiva enskilda elev-caset, och i stället bara använt ett case som beskriver en fiktiv klass, eller barngrupp.

7. Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken: att arbeta med elevdokumentation i skolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. (2009). Helvete och himmel. I L. Bjar & A. Frylmark, (Red.). *Barn läser och skriver*. (s. 21-40). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B. (2010). Bokstavsbarren och bokstäverna. I L. Bjar & C. Liberg, (Red.). *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 255-278). Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P. & Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap: synsätt och förhållningssätt*. (1 uppl.) Malmö: Gleerups.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2. [rev] uppl.). Malmö: Liber.
- Böttcher, L. (2011). Cognitive Impairments and Cultural-Historical Practices for Learning: Children with Cerebral Palsy in School. I H. Daniels & M. Hedegaard (red.). *Vygotsky and Special Needs Education*. (s. 11-29). London: Continuum.
- Carlberg Eriksson, E. (2009). *Språkstörning – en pedagogisk utmaning: en metodbok för sig som möter tonårselever*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande: förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Ebbels, S. (2007). Teaching grammar to school-aged children with specific language impairment using Shape Coding. *Child Language Teaching and Therapy*, 23, 1, (s. 67-93).
- Fredriksson, U. & Taube, K. (2010). Svenska som andraspråk och kulturmöten. I L. Bjar & C. Liberg, (Red.). *Barn utvecklar sitt språk*. (s.151-170). Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 3 Uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Gustafson, K. & Hjärne, E. (2015). Friskolan en frizon för elever i behov av särskilt stöd? Inkludering, olikhet och specialpedagogik för alla. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 20:3-4, (s. 273-292).
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok.tt platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. (2 uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hansson, K. (2010). Att bedöma barns språk och kommunikation. I L. Bjar & C. Liberg, (Red.). *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 193-213). Lund: Studentlitteratur.
- Herkner, B. (2011). *Läsutveckling i åk 2-6 belyst genom standardiserade test och nationella provet i svenska i åk 3*. Stockholms Universitet. Specialpedagogiska institutionen. Avhandling inom Forskarskolan i läs- och skrivutveckling.
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. (4., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2011) *Utvecklingspsykologi*. 3 Uppl. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kamhi, A. & Catts, H. (2012). *Language and reading disabilities*. (3. Ed.) Boston: Pearson.
- Kaya, A. (2016). *Att undervisa nyanlända: metoder, reflektioner och erfarenheter*. (1. Uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, H. & Nilholm, C. (2012). Att utmana eller återskapa traditionen: sex skolors arbete med elever i relationssvårigheter. *Educare* 2012: 1. (s. 29-51). Malmö: Lärande och samhälle, Malmö högskola.
- Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I L. Bjar (red.). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. (s. 57-92). Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Matson, G. & Cline, T. (2012). The impact of specific language impairment on performance in science and suggested implications for pedagogy. *Child Language and Teaching and Therapy*, 28(1): 25-37.

- McCartney, E., Ellis, S. & Boyle, J. (2009). The mainstream primary school as a language-learning environment for children with language impairment – implications of recent research. Themed invitation issue: Social and environmental influences on childhood speech, language and communication difficulties. *Journal of Research in special education*, 9: 80-90.
- Nettelbladh, U. & Salameh, E. (red.). (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/VR2007_05.pdf
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse: Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sahlin, B. (2010). Specialpedagogiskt samtalsledarskap. I R. Helldin & B. Sahlin, (Red.) *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. (s. 73-95). Lund: Studentlitteratur.
- Smeets, D.J.H., van Dijken, M.J. & Bus, A.G. (2014). Using electronic storybooks to support word learning in children with severe language impairments. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 47 Issue 5: 435-449.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 21: 360-407.
- Svensk författningssamling: SFS. 1998:1003, *Högskoleförordningen 1993:100*, ändring (omtryck). (1998).
- Skolinspektionen. (2014). *Utbildningen för nyanlända elever [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2016). *Tillgängliga lärmiljöer?: en nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. 3 Uppl. Lund: Studentlitteratur.

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. (1. Uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.



Sektionen för lärande och miljö

Vill du bidra med din kunskap om språkutvecklande pedagogik?

Jag heter Åsa Lagerstam och går sista terminen på Speciallärarutbildningen på Högskolan Kristianstad. Under vårterminen kommer jag att skriva mitt examensarbete som kommer att handla om hur lärande kan möjliggöras för elever som upplever någon typ av sårbarhet i sin språkliga situation. Jag skulle uppskatta om du vill delta i ett fokusgruppsamtal tillsammans med några av dina kollegor kring hur en god lärmiljö kan organiseras för att vara en ”språkutvecklande pedagogik”.

Fokusgruppen kommer att bestå av ca 5-7 pedagoger och samtalet beräknas pågå i ca 45-60 minuter. Samtalet kommer att spelas in, och därefter kommer jag att skriva ner, transkribera, vad som sagts. Inspelningen kommer enbart att kunna avlyssnas av mig och min handledare och endast användas i detta arbete. Självklart kommer alla namn att vara avidentifierade i texten och i alla sammanhang där studien refereras, och du har rätt av avbryta din medverkan när som helst utan att ange skäl. Om du önskar får du gärna läsa transkriptionen av samtalet samt mitt examensarbete när det är klart och godkänt. Om du önskar det ber jag dig notera det på samtyckesblanketten nedan och ange din e-postadress.

Har du några frågor eller funderingar så är du välkommen att kontakta mig, se min e-post och mitt telefonnummer nedan. Det går också bra att maila min handledare Barbro Bruce, bitr. prof. i utbildningsvetenskap med inriktning specialpedagogik och legitimerad logoped barbro.bruce@xxxx. Rektor och vice rektor har informerats om min studie och ställt sig positiva till att skolans lärare deltar i fokusgruppsamtalet på arbetstid.

Jag behöver ditt svar, som du lägger i rektors postfack, senast den XX januari 2017.

TACK PÅ FÖRHAND!

Kristianstad den XX februari 2017

Åsa Lagerstam, asa.lagerstam@xxxx

mobil: 000 000 000

Namn:.....

E-post:.....

Telefonnummer:.....

- Jag vill vara med i fokusgruppsamtalet.
- Jag vill läsa transkriptionen av det inspelade samtalet.
- Jag vill läsa arbetet när det är klart.

En "fiktiv" klass

- **Översiktlig beskrivning:** I klassen finns 23 barn, fördelningen mellan pojkar och flickor är ganska jämn. Eleverna är 9 eller 10 år.
- **Språklig bakgrund:** I klassen finns tio barn som talar ett annat hemspråk än svenska. Av de här eleverna är det två som är födda i Sverige, den ena talar albanska och den andra talar bosniska. Två arabisktalande elever och en elev som talar Dari har varit i Sverige sedan de var små. En elev är nyanländ från Finland, och talar bara finska. Tre elever har nyligen kommit till Sverige från Syrien, de talar alla arabiska och en elev har nyligen kommit från Turkiet och talar badinani. Sammanlagt finns det alltså 5 elever i klassen, som kan betraktas som nyanlända.
- **Lärande och undervisning:** De elever som är födda i Sverige men talar ett annat hemspråk eller har varit i Sverige sedan de var små klarar skolan och det svenska språket väl, men det kan märkas ibland, när det krävs ett särskilt avancerat språk, att ord och begrepp saknas hos eleverna. Men det är å andra sidan något som kan märkas även hos en del av de enspråkigt svensktalande eleverna, att ordförrådet är begränsat, och när eleverna stöter på mindre frekventa ord, vet eleverna inte alltid vad orden betyder.

Er uppgift i fokusgruppen är att fundera kring hur en undervisning som möter elevernas behov kan organiseras för den här klassen. Vilka anpassningar behöver göras?

Jag har valt att beskriva en elev som befinner sig i språklig sårbarhet, lite mer ingående.

Aisha

Aisha kom till Sverige för två år sedan. Hennes hemspråk är arabiska. Hon har gått i skola i Syrien och har goda kunskaper med sig, men hennes mycket begränsade svenska språk gör att många situationer i skolan blir svåra för henne. De ämnen som fungerar bäst för henne, är de ämnen där hennes bristande kunskaper i svenska inte blir så tydliga, t ex matematik, slöjd, idrott. Hon är ambitiös och vill göra sitt allra bästa i sina arbeten.

Aisha umgås inte direkt med andra svenskspråkiga elever, utan håller sig mycket för sig själv på rasterna, och om Aisha umgås med andra elever, är det bara med elever som talar arabiska. Hon är väldigt tystlåten och försiktig, och drar sig för att be om hjälp.

På till exempel matematiken går det väldigt bra för Aisha när det gäller själva räknandet, men det blir svårt för henne när hon ska jobba med ”lästäl”.

I svenskan visar sig Aishas svårigheter bl a genom att hon har mycket svårt med vokalerna i både tal och skrift, hon är osäker på vokalerna i, e, y, o, u, å, ä, ö. Även vissa konsonanter, t ex g-k, t-d och p-b förväxlas. Hennes osäkerhet kring hur bokstäverna låter, gör att hennes uttal blir svårförståeligt.

I hennes texter blir ofta meningsbyggnad och grammatik fel, men texterna blir också svåra att förstå pga att Aisha förväxlar bokstäver.

Aisha har också stora svårigheter med läsning och med läsförståelse av svenska texter, pga att de svenska orden är okända för henne. Även i NO och SO blir det problematiskt för Aisha, eftersom många ord är obekanta för henne.

Alla situationer där det svenska språket ingår skapar svårigheter för Aisha. Vid samtal med hemspråkläraren framkommer att Aisha behärskar arabiska väl, både i tal och i skrift.

Jag har valt att beskriva en elev som befinner sig i språklig sårbarhet, lite mer ingående.

Dennis

Dennis har ett stort tekniskt intresse, han är mycket intresserad av datorer, iPads, mobiltelefoner och andra tekniska prylar. Han är också motorsportsintresserad, och drömmer om en egen crossmotorcykel. Dennis favoritämnen i skolan är de ämnen där han känner att han kan koppla undervisningen till sina intressen, t ex träslöjd och teknik. Dennis har också en god matematisk förståelse, och tycker för det mesta att matematik är roligt och lätt. Dock ställer uppgifter med text till bekymmer för honom.

Dennis har ett torftigt språk, det är ganska svårt att förstå vad han vill ha sagt, och han talar med korta meningar och använder ett mycket begränsat ordförråd. Han talar också ganska otydligt. Dennis stavar förhållandevis väl. När det gäller Dennis läsning avkodar han långsamt, och många ord läses också fel. Många ord är okända för honom, vilket gör att han har mycket svårt att förstå innebörden i det han läser. När han skriver är han osäker på hur meningar konstrueras, vilket gör att han inte vet var han ska sätta ut stor bokstav och punkt. Meningarna blir också mycket korta och språket är torftigt. Småord lämnas ofta bort. Texterna blir svåra att förstå och den röda tråden saknas ofta.

Han har svårt att förstå instruktioner givna till gruppen. Ofta gör han annat när läraren berättar vad som ska göras på lektionen, pillar på sina saker, går på toaletten eller ligger med huvudet ner mot bordet. Han har svårt att veta vad han ska göra när arbetet sätter igång, och han tittar då ofta på kompisarna, och gör likadant som de gör. Det händer att han skriver av kompisarna och om man frågar honom vad han har skrivit i sin arbetsbok är det inte ovanligt att han inte riktigt kan förklara det. Även om han får en individuell instruktion, har han svårt att veta vad han ska göra. I t ex NO och SO har Dennis stora svårigheter. Han har oftast inte uppfattat särskilt mycket av det som har arbetats med på lektionen.

På rasterna, men även i andra situationer, t ex i kösituationer och vid byte av aktivitet/ lektion, hamnar Dennis ofta i konflikter. Han blir lätt arg och då händer det att han smäller till en annan elev. Han går också ibland ensam på rasterna. Han håller sig ofta kring fotbollsplanen men deltar inte ofta i själva fotbollsspelet.

Jag har valt att beskriva en elev som befinner sig i språklig sårbarhet, lite mer ingående.

Nina

Nina är mycket förtjust i att pyssla och måla. Hon är väldigt kreativ när det gäller att skapa med hjälp av t ex penna och papper, tyger och garn. Hon har stor fantasi och kommer på spännande sätt att lösa skapande uppgifter. Hennes favoritämnen är bild och textilslöjd. Hon pratar ofta om sina yngre syskon och sina sällskapsdjur. När hon får göra arbeten som på något sätt knyter an till t ex sällskapsdjur och bebisar kan hon bli väldigt engagerad.

Nina ligger långt efter sina kamrater både kunskapsmässigt och mognadsmässigt. Hon har svårigheter i alla ämnen, men verkar inte riktigt ha insikt i sina egna svårigheter och i varför skolan är viktig.

Hon älskar att vara ute och leka och väntar ofta på att det ska bli rast. På rasterna föredrar hon barn som är mycket yngre än hon själv.

Hon har svårt att fokusera på skolarbetet och tappar lätt fokus och gör annat, ger ifrån sig ljud, promenerar runt i klassrummet, går på toaletten osv. Ofta blir kamraterna störda av Ninas promenerande.

Läsandet och skrivandet är svårt för Nina. Hon kan läsa mycket enkla texter, några få meningar, med enkla korta ord.

Hon kan också skriva mycket enkla meningar, men det blir väldigt många stavfel, mellanrum mellan orden, punkt, stor bokstav saknas. Det är mycket svårt att förstå innehållet i det hon har skrivit.

Nina vill absolut inte läsa, skriva eller räkna, egentligen visar hon inget större intresse för skolarbetet.

Nina behöver väldigt mycket stöttning för att få något utfört på lektionerna.

Jag har valt att beskriva en elev som befinner sig i språklig sårbarhet, lite mer ingående.

Nicklas

Nicklas har ett utmärkt ordförråd, uttrycker sig ofta på ett sätt som vuxna gör, med ett väldigt avancerat ordförråd. Han är mycket allmänbildad och intresserad av vad som händer i hans omvärld. Särskilt fängslande tycker han att det är med att arbeta med andra länder. Han har besökt många olika länder, och planerar för fler resor genom att med stor noggrannhet samla fakta om tänkbara resmål. Nicklas talar också en mycket god engelska och förstår innehållet i talad engelska väldigt väl. Dock ställer den engelska stavningen till det för honom.

Han läser långsamt och det blir väldigt ofta fel. Väldigt ofta gissar han också och ordet blir något annat än vad det egentligen står. Han gör omkastningar, t ex ni blir in, bli blir bil. Antal ord som avkodas korrekt ligger betydligt under genomsnittet.

Han har svårt med förståelsen av de texter han läser. Även när han stavar blir det väldigt ofta fel, vilket gör att hans texter blir svårförståeliga.

Han har en väldigt negativ bild av sig själv som läsare och skribent och försöker till varje pris undvika situationer där läsning och skrivning ingår.

När Nicklas ska producera texter visar han ett stort motstånd. Han säger att han inte vet vad han ska skriva och blir lätt frustrerad och arg i de situationerna. Ofta blir det inte mycket av hans skrivande, ibland river han sönder den text han har börjat skriva när han inte känner sig nöjd med den. I texterna blir det väldigt många stavfel, och texterna blir ofta väldigt korta, eftersom Nicklas ”läser sig” när han ska skriva. Nicklas har stor frånvaro. Han säger själv att han tycker allt är tråkigt i skolan.

Frågor fokusgruppsintervjuer.

Till ledarna:

- Skolan som organisation, vad kan göras på organisationsnivå och gruppnivå för att skapa goda lärmiljöer för elever i språklig sårbarhet?
- På vilket sätt kan ledningen påverka kollegiets kompetens, och därmed också elevernas undervisning, genom olika fortbildningsinsatser?
- Vilka effekter kan ni se av fortbildningen kring språkutvecklande arbetssätt?
- Hur påverkas kollegiets kompetens av att så många lärare har slutat efter fortbildningen kring språkutvecklande arbetssätt?
- Hur tror ni det system ni har på mellanstadiet med många olika lärare som arbetar i klasserna påverkar barn i språklig sårbarhet?

Till pedagogerna:

Kring lärmiljöer:

- Vilka utmaningar möter barn som befinner sig i språklig sårbarhet?
- Vilka utmaningar möter personal som undervisar barn i språklig sårbarhet?
- Vilken är den största utmaningen när det gäller undervisning av elever i språklig sårbarhet?
- Vilka hinder finns på skolan för att organisera goda lärmiljöer?
- Vilka styrkor finns när det gäller att organisera goda lärmiljöer?
- På vilket sätt anser ni att de elevstödande funktioner (Elevhälsan, specialpedagogiskt ”team”, språkgrupp, studiehandledare, övriga resurspersoner) som finns på skolan bör organiseras?

- Vilket stöd anser du dig behöva för att kunna förbättra lärmiljöerna för elever i språklig sårbarhet?

Kring fortbildning:

- Vilken fortbildning tycker du dig behöva för att kunna skapa bättre lärmiljöer för elever i språklig sårbarhet?
- Vilka effekter tror du att fortbildningen har gett för er undervisning och i förlängningen för era elever?
- Hur upplever ni att fortbildningen kring språkutvecklande arbetssätt har påverkat er kompetens kring att skapa goda lärmiljöer?