



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044 250 30 00
www.hkr.se

**Självständigt arbete, 15 hp,
för Speciallärarexamen specialisering språk-skriv- och läsutveckling
VT 2021
Fakulteten för lärarutbildning**

Kvalificerade samtal inom språk- skriv- och läsutveckling

-en studie av speciallärares samtalsuppdrag

Carolina Bjelvehammar



Författare

Carolina Bjelvehammar

Titel

Kvalificerade samtal inom språk-skriv- och läsutveckling
En studie av speciallärares samtalsuppdrag

Engelsk titel

Qualified conversations in language-writing and reading development
A study of conversation assignments of special education teachers

Handledare

Katarina Nilfyr

Examinator

Daniel Östlund

Sammanfattning

Bakgrunden: Skolans uppdrag är att främja alla elevers utveckling och lärande och att särskild hänsyn ska tas till de som har svårt att nå målen. Ett sätt att utveckla former för att stödja alla elevers lärande är genom samtal med speciallärare. Enligt examensordningen ska specialläraren med inriktning mot språk-skriv- och läsutveckling vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare gällande detsamma. Mitt problemområde handlar om innebörden av speciallärarens roll som kvalificerad samtalspartner och rådgivare inom språk- skriv och läsutveckling.

Syftet med detta arbete är att bidra med kunskap om hur några lärare, rektorer och speciallärare beskriver speciallärarens relationskompetens i rollen som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor om språk- skriv- och läsutveckling.

Metod i studien är semistrukturerade intervjuer av sex respondenter. Två speciallärare, två lärare samt två rektorer. Intervjusvaren har analyserats utifrån Aspelins (2018) analysverktyg relationskompetens samt utifrån KoRP, det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 1999).

Resultaten visar att alla respondenter ger exempel på relationskompetens hos speciallärarna. Det framkommer även att specialläraren, i rådgivande samtal, upplevs som tydlig och strukturerad. Hälften av respondenterna upplever att samtalen har betydelse för undervisningen i svenska, och av dem är det en som uppger att han alltid gör förändringar i sin undervisning efter samtalen.



Slutsatser: Båda speciallärarna önskar se mer djupgående förändringar i klassrummet efter samtal. Att specialläraren, med skolledningens stöd, får möjlighet att utveckla sin samtalsroll tillsammans med kollegor i fortbildningar ser jag som viktigt. På olika sätt behöver speciallärarens samtalsroll, t ex genom observationer av klassrumsarbete och därpå följande samtal utvecklas. Speciallärarens betydelse som samtalspartner för språk- skriv - och läsutveckling i skolan bör tydliggöras och arbetas in i det dagliga arbetet på skolan.

Ämnesord

kvalificerade samtal rådgivare relationskompetens speciallärare språk- skriv- och läsutveckling



Author

Carolina Bjelvehammar

Title

Qualified conversations in language-writing and reading development
A study of conversation assignments of special education teachers

Supervisor

Katarina Nilfyr

Examiner

Daniel Östlund

Abstract

Background: The school's mission is to promote the development and learning of all students and that special consideration should be given to those who have difficulty achieving the purpose of the studies. One way to find ways to support all learning is through conversations with special education teachers. According to the degree ordinance, the special education teacher with a specialization in language reading and writing development must be a qualified conversation partner regarding the same. My problem area is about the special education teacher's role as a qualified conversation partner and counsellor in matters of language, reading and writing development.

The purpose of this work is to contribute knowledge about how some teachers, principals and special education teachers describe the special teacher's relational competence in the role of qualified conversation partner and advisor in matters of language, reading and writing development.

Method in the study is semi-structured interviews of six respondents. Two special education teachers, two teachers and two principals. The interview results have been analyzed on the basis of Aspelin's (2018) analytics relational competence and on the basis of KoRP, the communicative relational perspective (Ahlberg, 1999).

The results show that all respondents give examples of relational competence in the special education teachers. It also emerges that the special education teacher, in consultative conversations, is perceived as clear and structured. Half of the respondents feel that the conversations are important for the teaching of Swedish, and one of them states that he always makes changes in his teaching after the conversations.

Conclusions: Both special teachers want to see more profound changes in the classroom after conversations. I see it as important that the special education teacher, with the support of the school management, is given the opportunity to develop their conversational role together with colleagues in continuing education. In different ways, the special education teacher's conversational role, for example through observations of classroom work and subsequent conversations, needs to be developed. The special education teacher's importance as a conversation partner for language writing and reading development in school should be clarified and worked into the daily work at school.

Keywords

qualified conversations counsellor relationship skills special education teacher language, writing and reading development

Innehåll

Abstract	4
1. Inledning.....	9
1.1 Syfte och frågeställningar.....	10
Centrala begrepp	10
2. Bakgrund och litteratur	11
2.1 Specialläraren som kvalificerad samtalspartner	11
2.2 Relationens betydelse i kvalificerade samtal	12
2.3 Definitioner av ett kvalificerat samtal	14
2.4 Faktorer av betydelse i ett kvalificerat samtal.....	14
2.4 .1 Lyssnande.....	15
2.4.2 Bemötande.....	16
2.4.3 Frågor	16
2.4.4 Tystnad.....	17
2.4.5 Tydlighet	17
3. Tidigare forskning.....	18

3.1 Forskning om kvalificerade samtal	18
3.2 Speciallärarens roll	19
3.3 Forskning om språkutvecklande arbetssätt i undervisning	21
3.4 Relationell pedagogik.....	22
3.5 Relationskompetens	23
3.6 Studier med relationskompetens i fokus	24
4. Teori	25
4.1 Relationskompetens	25
4.1.1 Kommunikativ kompetens	25
4.1.2 Differentieringsprincipen - närhet och distans	25
4.1.3 Socioemotionell kompetens	25
4.2 Kommunikativa relationsinriktade perspektivet – KoRP.....	26
4.3 Summering teoretiska begrepp.....	26
5. Metod.....	27
5.1 Val av metod	27
5.2 Urval och genomförande	27
5.3 Forskningsetiska överväganden	29

5.4 Tillförlitlighet och trovärdighet.....	30
5.5 Bearbetning och analysmetod	30
6. Resultat.....	31
6.1 Speciallärarens roll som kvalificerad samtalspartner.....	32
6.1 Specialläraren som kvalificerad samtalspartner/handledare i fortbildningsprojektet Läslyftet.....	32
6.1 Specialläraren som rådgivare till enskilda lärare	33
6.1 Specialläraren som rådgivare i grupp om extra anpassningar och stödåtgärder .	33
6.1.2 Summering och kommentarer	34
6.1.3 Fördjupad analys	35
6.2 Betydelsen av relationer	36
6.2.1 Summering och kommentarer	39
6.2.2 Fördjupad analys	39
6.3 Speciallärarens uppdrag som rådgivare i språk- skriv- och läsutveckling	42
6.3.1 Summering och kommentarer	45
6.3.2 Fördjupad analys	46
6.4 Samtalens betydelse för svenskundervisningen	49

6.4.1 Summering och kommentarer	50
6.4.2 Fördjupad analys	51
7. Diskussion	53
7.1 Metoddiskussion.....	53
7.2 Resultatdiskussion.....	55
7.3 Specialpedagogiska implikationer.....	60
7.4 Framtida forskning	61
8. Slutord	62
Referenser	64
Bilaga 1 Intervjuguide	67
Bilaga 2 Missivbrev	69

1. Inledning

Skolan har ett stort och viktigt uppdrag. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande och hänsyn ska tas till alla elevers olika förutsättningar och behov. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen (SKOLFS 2011:19). För att främja lärande och språk- skriv- och läsutveckling i skolan arbetar de på olika sätt med samtal. Specialläraren håller i samtal. Skolverket håller i olika fortbildningar för lärare. Exempel på språk- läs- och skrivprojekt är Genrepedagogik, Läslyftet, Nya Språket Lyfter, SKUA (språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt) och andra fortbildningar för språk- skriv- och läsutvecklande i skolan. Mitt problemområde handlar om innebörden av speciallärarens roll som kvalificerad samtalspartner och rådgivare inom språk- skriv- och läsutveckling.

Av examensordningen för speciallärare framgår att speciallärare med språk, läs- och skrivinriktning ska vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling (SFS 2017: 1111). Vad innebär då det att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare och hur kan specialläraren använda sig av samtal för att främja alla elevers och pedagogers lärande?

Det sker hela tiden samtalande med specialläraren i skolan, på olika nivåer. Ibland handlar det om att pedagogen själv tar kontakt och vill ha råd. Samtalen kan handla om tekniska hjälpmedel, hjälp vid bedömning och extra anpassningar. Ibland är det specialläraren som tar initiativet. I projekt som Läslyftet har en person med titeln kollegiehandledare en viktig roll att fylla som samtalspartner och handledare. Ibland leds dessa samtal av en lärare och ibland av en speciallärare. Det är rektorn som utser den personen. Hur kan man analysera samtalen och speciallärarens roll i dem? En analysmodell handlar om relationer, vilket jag nu kommer att gå närmare in på.

Inom Aspelin och Perssons (2011) teori om relationell pedagogik handlar det om att skolan är en arena där relationer, kommunikation och mänskliga möten är centrala. Med detta synsätt torde relationer även i samtal spela en stor roll. I examensordningen står det att specialläraren ska visa självkännedom och empatisk förmåga (SFS 2017: 1111). Dessa kompetenser skulle kunna vara viktiga för att bygga goda relationer. I studien kommer intervjuer med speciallärare,

lärare och rektorer att genomföras. Jag kommer använda Aspelins (2018) analysverktyg om relationskompetens för att analysera mina resultat. Analysverktyget är en modell som innefattar aspekterna kommunikationskompetens, differentieringskompetens samt socioemotionell kompetens.

Resultaten kommer även analyseras ur det kommunikativa, relationsinriktade perspektivet (KoRP), som är ett specialpedagogiskt perspektiv. Ahlberg (1999) har vidareutvecklat det relationella perspektivet och skapat ett som är passande att använda just vid samtalsanalys.

Mitt kunskapsbidrag med denna studie är att tillföra kunskap om innebörden av speciallärarens relationskompetens som kvalificerad samtalspartner och rådgivare inom språk- skriv- och läsutveckling.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att bidra med kunskap om hur några lärare, rektorer och speciallärare beskriver speciallärarens relationskompetens i rollen som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor om språk- läs- och skrivutveckling.

* Hur beskriver några speciallärare, lärare och skolledare speciallärarens relationskompetens i olika typer av kvalificerade samtal?

* Hur beskriver några speciallärare, lärare och rektorer specialläraren som kvalificerad samtalspartner och som rådgivare i frågor om språk- skriv- och läsutveckling i ämnet svenska?

Centrala begrepp

I min studie definieras ett kvalificerat samtal som att det har ett konkret formulerat mål. En av parterna fungerar som en samtalsledare dvs den som initierar och driver samtalet och förhindrar att samtalet går andra vägar än det planerade (Nilsson & Waldemarson, 2016).

Ett annat centralt begrepp är relationskompetens. Aspelin har utformat en modell av begreppet (2018). Det består av tre delar: Kommunikativ kompetens, differentieringskompetens samt socioemotionell kompetens. Kommunikativ kompetens handlar om förmågan att kommunicera verbalt och icke verbalt. Differentieringskompetens handlar om att kunna reglera graden av närhet och distans. Den socioemotionella kompetensen handlar om lyhördhet för samtalspartnerns emotionella signaler (Aspelin, 2018).

2. Bakgrund och litteratur

2.1 Specialläraren som kvalificerad samtalspartner

I examensordningen för speciallärare står det att specialläraren ska visa förmåga att, beroende på vilken specialisering som valts, vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling (SFS 2017: 1111).

Specialläraren fungerar som rådgivare i olika slags samtal. Samtal mellan speciallärare och vårdnadshavare, samtal mellan speciallärare och elev, samtal mellan speciallärare och medlemmar i elevhälsoteam, samt samtal mellan speciallärare och lärare. Samtal mellan speciallärare och lärare kan t ex ske när det handlar om att en lärare är orolig över att eleven inte når målen (Bladini & Naeser, 2013). Samtal kan handla om att läraren behöver råd i hur den kan stödja elever med språkliga diagnoser som dyslexi och språkstörning. De kan röra sig om vilka olika lärverktyg som finns tillgängliga och hur de praktiskt fungerar. De kan även handla om samtal om extra anpassningar vid tillfällen när dessa ska utvärderas. Rådgivande samtal kan vara inför bedömning och betygssättning. De kan initieras både av speciallärare och lärare. Rådgivande samtal sker kontinuerligt under terminerna men behandlar olika ämnen. Det kan ske både enskilt och i grupp, men ställer inga krav på förberedelse, planering, fördjupning eller utvärdering varken från speciallärarens eller pedagogernas sida (Henningsson-Yousif & Svensson, 2018).

Vissa samtal kan fördjupas och spänna över en längre tidsperiod. De kan ske i grupp och vara mer av fortbildande karaktär. Ibland leds de av speciallärare men det behöver inte vara så. Det

kan vara läsprojekt, som t ex Läslyftet, som Skolverket anordnar för att främja språk- skriv- och läsutvecklingen i skolan. Samtalen har som mål att förbättra språk- och läs och skrivkunnigheten hos eleverna. De innebär att skolans pedagoger lär av egna och varandras erfarenheter genom att ta tillvara på befintlig kunskap samt aktuell forskning inom området (Skolverket, 2021). De fortbildande samtalen leds av en person med titeln kollegiehandledare och är uppbyggda kring en modell med fyra faser. Faserna är: Individuell eller gemensam förberedelse, gemensam bearbetning och planering, genomförande av aktivitet/undervisningsaktiviteter och utvärdering och analys. Samtalet inom Läslyftet beskrivs av en kollegiehandledare (Skolverket, 2021) som reflekterande och metakognitivt. Med ett reflekterande samtal menas att respektive gruppmedlem synar sin undervisning och funderar på frågor runt den. Dessa frågor är sådana som ställs av kollegiehandledaren och frågor som väcks hos en själv. De tittar både på sin egen undervisning och på gruppmedlemmarnas. På det sättet sker ett reflekterande över lektionsinnehållet. Med metakognitivt menas att man på individ och gruppnivå synar hur man själv lär sig bäst och hur man i sin tur tänker att eleverna lär sig.

Vad har då specialläraren för roll som rådgivare i språk- skriv- och läsutveckling? Kragh och Plantin Ewe (2018) skriver att en speciallärare måste kunna ta tillvara och utveckla den kompetens som redan finns hos pedagoger. I ett rådgivande samtal av tillfällig karaktär finns den möjligheten till viss del. Men i ett samtal som är av fortbildande art, som olika läsprojekt, blir möjligheten till att ta till vara på kollegors erfarenheter större (Skolverket, 2021). Det är dock inte, som tidigare nämnts, en självklarhet att det är just specialläraren som leder sådana samtal. I de dagliga samtalen om språk- skriv- och läsutveckling, har specialläraren således en roll att fylla, men när det kommer till de större fortbildningssatsningarna, finns det andra som kan få denna uppgift (Skolverket, 2021).

2.2 Relationens betydelse i kvalificerade samtal

Inom relationell pedagogik ses utbildningsinstitutioner främst som mötesplatser mellan människor. Enligt det synsättet är det centrala inom utbildning relationer och kommunikation (Aspelin & Persson, 2011). Enligt detta sätt att se spelar kommunikation och relationer roll inte

bara mellan lärare och elev, utan också mellan kollegor. Överfört till min studie har kommunikation och relationer betydelse i de kvalificerade samtalen mellan specialläraren och läraren.

Här kommer det här avsnittet plötsligt. Hur vi uppfattar oss själva och andra påverkar kommunikation och vår relation till andra (Nilsson & Waldemarsson, 2016). Självkänsla beskriver vilket värde du tycker att du har (Henry Egidius, 2021). Det i sin tur påverkar självbilden. Vi behöver tolka oss själva korrekt för att vi ska kunna tolka andra korrekt. Tolkar specialläraren sig själv fel, påverkar det hans eller hennes förmåga att tolka det samtalspartnern säger. Denna person behöver reflektera över sig själv och kanske behövs det ibland professionell hjälp (Kragh & Plantin Ewe, 2018).

För att relationen ska bibehållas, men även för att öka förutsättningarna för att målet med samtalet ska nås, krävs att specialläraren först och främst ska ha en förmåga att reflektera över sitt eget agerande (Kragh & Plantin Ewe, 2018). För att kunna bli en samtalspartner ska du också sätta dig in i samtalspartnerns situation och visa empati mot sin samtalspartner. Det handlar om att lyssna för att förstå den andres perspektiv för att sedan kunna använda den specifika ämneskunskapen (Kragh & Plantin Ewe, 2018).

Blennerger (2013) skriver om att hur ofta vi bemöter personen och hur länge vi träffar den har betydelse för samtalets utformning och resultat. Om det är en kollega vi arbetar med dagligen och kommer göra under lång tid, blir samtalet på ett sätt och om det är en flyktig vikarie på ett annat. Det gäller för specialläraren att vara medveten om dessa skillnader, för att få förståelse för hur hon ska arbeta vidare med relationen (Blennerger, 2013).

Nilsson och Waldemarson (2016) tar även de upp relationens betydelse och hur samtalspartnern kan påverka den. Något som är viktigt är att samtalspartnern definierar relationen. Hen klargör vilka rättigheter och skyldigheter som kan vara aktuella för oss i olika situationer. Om vi inte setts på en vecka eller ett år är det viktigt att vi är lyhörda och bekräftar relationen. Det har visat sig att människor i maktpositioner ofta tar för givet att relationen inte förändras. Men alla förändringar som kan ha skett för de olika individerna bör definieras för att kommunikationen ska kunna flyta på lätt och vara lyckad (Nilsson & Waldemarson, 2016).

2.3 Definitioner av ett kvalificerat samtal

Kragh och Plantin Ewe (2018) beskriver kvalificerade samtal i skolans värld som professionella pedagogiska samtal. Det är ett pedagogiskt verktyg för att främja både elevers och pedagogers lärande.

I min läsning av Killén (2008) beskrivs ett kvalificerat samtal som ett samtal som kan ha en handledande karaktär. Det innebär samtal som pågår under en längre tid och medför en professionell utvecklingsprocess. Bergman och Blomqvist (2012) beskriver handledning som en process där man aktivt försöker hitta praktiska och konstruktiva lösningar på de problem som kämpas med. Handledningen är lösningsfokuserad. Enligt Milton Ericksons (1988) syn på handledning vet människor lösningen på sina problem, de vet bara inte om att de vet.

Ett kvalificerat samtal kan även vara en konsultation. Konsultation handlar det om när den primära målsättningen utgörs av ett specifikt problem och inte en professionell utveckling i allmänhet (Killén, 2008). Konsultation är dessutom oftast professionsövergripande (Kaiser och Lund, 1986).

Ett fjärde sätt att avgränsa termen är att ett kvalificerat samtal alltid har ett konkret formulerat mål. En av parterna fungerar som en samtalspartner dvs den som initierar och driver samtalet och förhindrar att samtalet går andra vägar än det planerade (Nilsson & Waldemarson, 2016). Denna definition har jag valt, då den ringar in vanligt förekommande samtal på en skola. Den beskriver de rådgivande samtalen som specialläraren kontinuerligt förväntas hålla i. De tar även med de som hålls under en längre tidsperiod, exempelvis läsprogram som Läslyftet. De som hålls under Läslyftet har en mer handledande karaktär, men innefattas även av denna definition. För att få kunskap om betydelsen av speciallärarens samtalsroll, i flera typer av samtal, har jag valt denna avgränsning.

2.4 Faktorer av betydelse i ett kvalificerat samtal

Det finns olika faktorer som påverkar utfallet i ett kvalificerat samtal. Om målet med samtalet är att ge råd i frågor rörande språk- skriv och läsutveckling behövs det förberedelser inför det

specifika samtalets innehåll. Om samtalet handlar om hur man hjälper barn i olika svårigheter att nå målen, krävs kunskap om de aktuella barnens specifika svårigheter (Kragh & Plantin Ewe, 2018). Om det är ett fortbildande samtal inom ett läsprojekt, krävs inläsning av texter och förkovran i aktuell forskning inom ämnet språk- skriv- och läsutveckling (Skolverket, 2021). För att speciallärarens ämneskunskaper ska kommuniceras till läraren på ett gynnsamt sätt, tar Kragh och Plantin Ewe (2018) upp olika faktorer för ett samtal. Ett sätt är att som samtalsledare förbereda sig inför ett samtal, genom att observera sin arbetsplats.

Genom att iaktta beteenden i samtal på sin arbetsplats, kan specialläraren se vilka framgångsfaktorerna i samtal är. Hen kan även se vad som behöver utvecklas. Kragh och Plantin Ewe (2018) har bett speciallärarstudenter observera kvalificerade samtal på sina praktikplatser. De har då identifierat följande faktorer som har betydelse för samtalets resultat: Lyssnande, bemötande, frågor, tystnad och tydlighet.

2.4 .1 Lyssnande

Lyssnandet är primärt i ett samtal (Kragh & Plantin Ewe, 2018). En studie gjord av Bladini och Naeser (2013) som handlar om speciallärarstudenters upplevelse av det kvalificerade samtalsuppdraget, visar liknande resultat. Där uppger 19 av de 25 medverkande studenterna att lyssnande och lyhördhet är centralt i deras uppdrag som samtalspartner. Hargie (2011) tar upp vikten av aktivt lyssnande i ett samtal. Om samtalspartnern inte lyssnar, kan pedagogen prata om helt andra saker än det hen tror. Kimsey-House, Sandahl och Withworth, (2011) har studerat relationer i affärlivet. De tar upp att lyssnande sker på tre nivåer. Den första är internal listening. Här relateras till det som sägs av egna erfarenheter. Den andra är focused listening. Det innebär att det visas intresse för det som sägs utan att värdera. Till sist kommer global listening. Här lyssnas både på det verbala språket och det icke-verbala. Då har man nått den sista lyssningsnivån och lyssnar till hela budskapet. Det är således viktigt att komma till den sista lyssningsnivån för att kunna ta in hela budskapet.

2.4.2 Bemötande

Bemötande handlar om kommunikation. Aspelin (2011) bygger sin teori om Relationell pedagogik om kommunikationens betydelse i utbildning. Skolan är inte endast kunskapseffektiv och socialt orienterad. Den handlar framför allt om möten mellan människor. Aspelin (2018) har vidare utvecklat ett analysverktyg för relationskompetens och där återfinns den kommunikativa kompetensen. Den kompetensen innefattar både den verbala kommunikationen och den ickeverbala. Den ickeverbala kan vara ansiktsuttrycket. En samtalspartner som ser nedlåtande, likgiltig eller irriterad ut kan skada kollegors välbefinnande och självkänsla bara genom ansiktsuttrycket. Det visas även med kroppsspråk. Kroppsspråket kan vara hur framtoningen är i form av kroppshållning och gester men också klädval (Blennberger, 2013). Kroppsspråk kan också innefatta beröring. Handslaget vid hälsningen är viktigt. Blicken och tonfallet i hälsningen likaså. En klangfull röst och värme i hälsningen kan locka fram tillit och förväntan hos huvudpersonen. Motsatsen kan skapa osäkerhet och tillknäpphet (Blennberger, 2013).

Blennberger (2013) talar om betydelsen av den icke-verbala kommunikationen för det kvalificerade samtalets kvalitet. Den icke-verbala kommunikationen tar även Aspelin (2019) upp, vilket jag går in på mer i min beskrivning av teorin. När vi ska samtala bör vi tänka på den icke-verbala kommunikationen lika mycket som den verbala.

2.4.3 Frågor

Att ställa rätt frågor brukar nämnas som en framgångsfaktor för att leda till lärande och utveckling (Kragh & Plantin Ewe, 2018). Om detta vittnar även en före detta kollegiehandledare inom läsprojektet Läslyftet (Skolverket, 2021). Frågorna ska vara ställda så att de driver samtalet framåt. En grundförutsättning är att frågan är öppen dvs inte bara kan besvaras med ja eller nej (Skolverket, 2021). Bra frågeord är vad, när, hur och vilka, skriver Bergman och Blomqvist (2012). Att ställa undantagsfrågor är ett positivt sätt. En annan typ av fråga är mirakelfrågor. En mirakelfråga är t ex ” Hur skulle situationen vara om den var perfekt?” En annan gynnsam fråga är perspektivbyte. ”Hur tror du eleven tänker när hen får uppgiften? ” (Bergman & Blomqvist, 2012). Hägg och Kuoppa (2007) skriver om betydelsen att ställa en

fråga i taget, för att samtalspartnern ska få tid att tänka på var och en. I Bladini och Naesers (2013) tar dock endast 7 av 25 speciallärarstudenter upp att de tar ansvar för att ställa frågor som fördjupar, utmanar och vidgar perspektiv.

2.4.4 Tystnad

Kragh och Plantin Ewe (2018) tar upp tystnadens betydelse i ett samtal. Något av det svåraste som finns att hantera i ett samtal är tystnaden (Kragh & Plantin Ewe, 2018). Fem sekunder kan kännas som en hel evighet. Men i tystnaden kan utveckling och reflektion ske. Att låta pedagogen vara tyst är en nyckel till att samtalet går framåt (Gjems, 1997).

2.4.5 Tydlighet

I början av samtalet bör strukturen meddelas (Nilsson & Waldemarson, 2016). Målsättningen bör vara tydlig. Målet är inte att lösa den andres problem utan ge tillfälle att prata om problemen och dess konsekvenser. Det bästa är om samtalspartnern själv kan upptäcka lösningar på problemet istället för att få dem levererade av någon annan. Det går alltså inte ut på att servera färdiga lösningar eller komma med konkreta råd (Kragh & Plantin Ewe, 2018).

Det råder ofta en förväntan hos samtalsparterna att specialläraren ska komma med färdiga lösningar eller råd. Därför är det extra viktigt att ange ramarna för samtalet. Ramarna är att samtalspartnern lyssnar in deltagarnas berättelser (Kragh & Plantin Ewe, 2018).

Det kvalificerade samtalet avslutas med att beslut och överenskommelser sammanfattas och upprepas (Kragh & Plantin Ewe, 2018). Efteråt antecknas de viktiga saker som berörts, eventuella beslut och tidpunkt för nästa samtal. Omedelbart efter upplever man sällan något behov av att sammanfatta det i skriftlig form, men efter en dag eller två börjar de glida in i varandra och delvis försvinna ur minnet. Därför är det bra att notera nyckelord som står för teman i samtalet, överenskommelser och egna reflektioner (Kragh & Plantin Ewe, 2018).

3. Tidigare forskning

Hur beskrivs kvalificerade samtal i tidigare forskning? Hur beskrivs speciallärarens roll? Hur kan speciallärarens roll förstås i relation till språk- skriv- och läsutveckling? Hur beskrivs ett språkutvecklande arbetssätt och vilken betydelse kan samtal ha här? Hur kan relationskompetens förstås i förhållande till speciallärarens roll? Här följer ett urval av nationell och internationell forskning.

3.1 Forskning om kvalificerade samtal

I en nationell studie gjord av Ahlberg, Klasson och Nordewall (2002) tas kvalificerade samtal hållna av specialpedagog upp. Specialpedagogen har en annan examensordning än specialläraren. Här står inte att hon ska ha rollen som kvalificerad samtalspartner inom språk- skriv- och läsutveckling, utan rollen som samtalspartner inom alla pedagogiska områden (SFS 2017:1111). Ett samarbete mellan två lärare och en specialpedagog belyses i detta aktionsforskningsprojekt. De studerar handledningssamtal. Handledning pågår under en längre tid än rådgivande samtal och ger den handledde en större förmåga att förhålla sig professionellt till sina egna attityder och problemlösning (Killén, 2008). I handledningssamtalet ingår reflektion dvs att kritiskt begrunda sin yrkesutövning. Studiens infallsvinkel är att undersöka specialpedagogens handledningssamtal med kollegor samt följer i undervisningen för elevers lärande. Fokusområdet är matematik. Då det var svårt att hitta tid för handledningssamtal för lärare och specialpedagoger, blev de pedagogiska samtal där forskare deltog, de handledningssamtal som undersöktes. Resultatet visar att det reflekterande samtalet, som handledning, gav lärarna möjlighet att reflektera över sin undervisning och göra mer medvetna val för att möta eleverna i utbildningen. Författarna drar slutsatsen att reflekterande samtal är ett redskap för en skolas utveckling och menar att sådana samtal bör vara en naturlig del av lärarnas pedagogiska arbete (Ahlberg, Klasson och Nordewall, 2002).

Ahlberg (1999) illustrerar i en fallstudie en specialpedagogs handledningssamtal med en lärare. I studien framkommer att handledningen har påverkat lärarens löpande arbete. Läraren menar att få möjlighet till att diskutera sitt dagliga arbete i skolan i relation till forskning har haft

betydelse för hennes arbete. Hon uttrycker att de reflekterande samtalen hjälper henne att kritiskt granska den egna kunskapsförmedlingen. Ahlberg drar i studien slutsatsen att reflekterande samtal om skolans vardag kan skapa kunskap och bidra till utveckling av skolans verksamhet.

En studie där skolledare är i fokus har genomförts av Åberg (2009). Syftet är att utveckla kunskap om handledda lärargruppsamtal. Åberg (2009) har utfört en enkät- och intervjustudie där skolledares erfarenheter och förståelse för handledning i skolan undersöks. Resultatet visar även att skolledare upplever att grupphandledning kan ge positiva förändringar såsom bättre samarbete, ökad kapacitet att hantera problem, mer reflekterande och en större säkerhet i yrkesrollen. Åberg betonar också att rektorn spelar stor roll för handledningens införande i skolans värld.

3.2 Speciallärarens roll

En internationell studie, genomförd i Finland, handlar om speciallärarens stöd till lärare. Studien beskriver specialläraren som handledare till andra lärare som behöver stöd i mötet med heterogena elevgrupper (Sundqvist, 2012). Studiens övergripande syfte är att fördjupa kunskapen om hur handledning i specialpedagogisk kontext kan förstås och utvecklas. Här får både speciallärare och klasslärare beskriva handledning. Den tolkas mot olika perspektiv. Studien är av kvalitativ karaktär och vilar mot en hermeneutisk tolkande forskartradition i kombination med ett abduktivt förhållningssätt. Metoden i studien är halvstrukturerade intervjuer med sammanlagt arton speciallärare och klasslärare som arbetar på det som motsvarar låg- och mellanstadiet i Sverige, nämligen årskurs F-6 (Sundqvist, 2012).

Den teoretiska referensramen består av två olika perspektiv på handledning: det föreskrivande perspektivet och det icke-föreskrivande perspektivet (Sundqvist, 2012). Perspektiven skiljer sig åt vad beträffar bland annat betoningen av råd och reflektion under handledningen samt beträffande vem som ska vara i fokus under handledning. De två perspektiven studeras i avhandlingen och utgår från olika teorier så som socialinlärningsteori, Bruners teori om stödstrukturer, Rogers humanistiska psykologi samt konstruktivism (Sundqvist, 2012).

Sundqvist (2012) kommer fram till att speciallärarna håller tre olika typer av handledningssamtal. Det som oftast hålls är det konsultativa samtalet som rimmar med det som Sundqvist benämner det föreskrivande perspektivet. I det konsultativa samtalet är det fokus på individen och speciallärarens kunskapsförmedling. Lärarna beskriver även två andra samtalstyper. Det första är det reflekterande samtalet. Där kan en strävan bort från elevfokus och kunskapsförmedling mot en koncentration på klassläraren och användning av reflektion märkas. Trots detta är tolkningen att vissa aspekter från det reflekterande samtalet gärna kan ges något större utrymme vid utvecklingen av handledningen. Det tredje, samarbetande samtalet, karakteriseras av att lärarna fungerar som lagkamrater och använder sig av professionellt utbyte som strategi under handledningen. För att det samarbetande samtalet ska utvecklas krävs bland annat att bägge har kunskap om handledning, ett kollaborativt skolklimat och att lärarna får tillräckligt med tid för att mötas i handledande samtal. Det samarbetande samtalet handlar således om att ett lagkamratskap har uppstått. Lagkamratskap betyder goda relationer. En av förutsättningarna för ett samarbetande samtal är alltså goda relationer, enligt Sundqvist (2012).

En annan svensk studie om speciallärarens samtalsuppdrag är genomförd av Bladini och Naeser (2013). Den handlar, till skillnad från Sundqvists studie (2012) om speciallärarstudenters upplevelse av det kvalificerade samtalsuppdraget. I Sundqvists studie deltar både respondenterna speciallärare och klasslärare, i Bladini och Naeser får vi endast studenternas perspektiv. Bladini och Naeser menar att studenterna bör ges möjligheter att reflektera, anlägga perspektiv på och utveckla något som de vill kalla omdömeskunskap, för att bättre kunna hantera de olika slags samtal som de förväntas hålla i. Studenterna gick på speciallärarprogrammet på Karlstad universitet höstterminen 2010.

Bladini och Naesers (2013) metod var att arrangera dialogseminarier. Dialogseminarier består av följande delar: Läs impulstext, associera, skriva en egen text, läsa sin text högt i gruppen, associera i grupp, skriva idéprotokoll och läsa bakgrundstexter. Metoden är, liksom i den finska studien, kvalitativ och hermeneutisk. Avslutningsvis sammanfattar Bladini och Naeser att deltagandet i dialogseminarierna tycks ha bidragit till följande:

- Öka studenternas reflektionsförmåga

- Öka deras förmåga att lyssna inåt och utåt
- Knyta förbindelse mellan det personliga och det professionella
- Utveckla deras yrkesspråk och kanske deras omdömesförmåga

Bladini och Naeser har således belyst hur speciallärarstudenterna reflekterar över samtalsuppdraget.

3.3 Forskning om språkutvecklande arbetssätt i undervisning

Forskning om ett språkutvecklande arbetssätt i språk- skriv- och läsundervisning har bl a utförts av Tjernberg (2013). I hennes studie tas även samtalets betydelse upp. Syftet med studien är att identifiera framgångsfaktorer i lärares undervisning, samt undersöka vilka framgångsfaktorer som finns i den pedagogiska miljön som kan främja ett reflekterat yrkeskunnande. Skolverkets rapporter (Skolverket, 2008, 2007a, 2007b) liksom stora internationella undersökningar visar på att den samstämmighet som läsforskningen uppnått under 2000-talet inte nämnvärt påverkat verksamheten ute på skolorna (Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012). En bakomliggande fråga i studien är därför vad som krävs för att forskningsresultat framgångsrikt ska kunna bli verklighet i skolpraktiken. Tjernbergs (2013) praxisorienterade ansats har kommit till uttryck i deltagande observationer i klassrummen och reflekterande samtal med lärarna. Både kvantitativa och kvalitativa data visade på att skolan hade särskilda kvalifikationer. Lärarna i studien har valts ut på grund av sitt framgångsrika arbete med elevers läs- och skrivlärande, ett arbete som även inbegriper de elever som har verifierade läs- och skrivproblem.

Resultatet visar att lärarna använder olika metoder och arbetssätt som exempelvis ”scaffolding” (stöttning). De har en tydlig struktur för lektionerna. Samtalande, skrivning och räkning sker växelvis för att möta den stora variationen i förutsättningar hos eleverna (Tjernberg, 2013).

Fortsättningsvis påvisas betydelsen av att lärare har en teoretisk förankring, då detta gör det möjligt för dem att se var eleverna befinner sig i kunskapsutvecklingen och att arbeta utifrån detta. En annan viktig slutsats, är att läraren i ögonblicket måste kunna uppmärksamma och se de pedagogiska möjligheterna, samt tolka och ta till vara de diagnostiska signaler som finns i klassrummet (Tjernberg, 2013).

Tjernberg (2013) visar också att forskningen blir mer tillgänglig och upplevs av lärarna som mer angelägen, då forskarnas intresse vänds mot den pedagogiska praktiken och teori och praktik tillåts interagera. Detta öppnar upp möjligheter att införliva och etablera vetenskapliga teorier om lärande i skolpraktiken. Studien görs genom observationer och reflekterande samtal med lärarna.

I Rubins avhandling (2019) studeras språkinriktad undervisning. Syftet med avhandlingen är att visa på möjligheter och hinder avseende elevers ämnesspråkliga deltagande i undervisningen. Det sker i en praktikinriktad aktionsforskningsstudie i en kontext där en majoritet av eleverna har undervisningsspråket svenska som sitt andraspråk, på ett av gymnasieskolans yrkesinriktade program, vård- och omsorgsprogrammet, i ämnesundervisningen i medicin. I förhållande till ämneslärarna kan Rubins roll ses som handledande. Rubin har i likhet med praktisk aktionsforskning tillsammans med lärarna reflekterat över undervisningsskeendet, den egna professionella rollen som lärare och över de aktioner som prövats. Betydelsen av samtal ses i både Tjernberg (2013) och Rubins (2019) studier som stor för att utveckla en språk- skriv- och läsutvecklande undervisning.

3.4 Relationell pedagogik

Studier har gjorts med relationell pedagogik som teoretiskt ramverk. Fokus ligger på hur möten mellan människor kan tolkas i skolans värld. Teorin har bland annat utvecklats av Aspelin & Persson (2011) i svensk kontext.

Teorin har sin utgångspunkt i att det centrala i skolans värld är kommunikation, relationer och mänskliga möten. Inom relationell pedagogik lyfts forskares teorier om relationer fram. Deras tankar handlar om att jaget och medvetandet inte existerar utan andra människor. Den ene är Gergen (2009). Han utmanar det västerländska tänkesättet om den individualistiska människan med en människa som har sin huvudsakliga grund i relationer – den relationella människan. Han tar avstamp i en relationsprocess som föregår föreställningen om ett jag. Den andra är Buber (1990) Han har en annan syn på relationer. Hans synsätt är att människor samexisterar. Fokus är inte, som Gergen på *processen* som sker i relationen, utan på varandet - var människor är tillsammans.

Inom den relationella pedagogiken är pedagogens roll avgörande. Jons (2008) undersöker fenomenet pedagogiskt förhållningssätt. Hon tar sitt avstamp i Bubers filosofi. Jons (2008) talar om att det inte är vad läraren gör utan *vem hon är* som är det viktiga. I min studie är det istället för läraren, speciallärarens roll, som är den avgörande. Mitt fokus blir inte på speciallärarens ämneskunskaper, utan hennes förhållningssätt. Det är inte vad hon gör, utan *vem hon är* som är det viktiga.

Lärarens sätt att förhålla sig till eleven går inte bara ut på att eleven ska bli något (Aspelin & Persson, 2011). Eleven behöver också möjlighet att vara någon med läraren och därigenom, fast indirekt, bli någon. Applicerat på min studie handlar det inte bara för specialläraren att få samtalspartnern att bli något. Det handlar också om att samtalspartnern ska få möjlighet att vara någon med specialläraren och därigenom, fast indirekt, bli någon.

3.5 Relationskompetens

I forskning om relationell pedagogik har begreppet ”relationskompetens” vuxit fram. Den grundar sig i den relationella pedagogiken (Aspelin, 2011). För förståelsen av teorin om den relationella kompetensen bör man vara medveten om det etiska kravet (Lögstrup, 1994). Det handlar om att människor är delaktiga i varandras liv, vare sig vi vill det eller inte. Det etiska kravet innebär att läraren står inför ett tilltal från världen, som han eller hon förväntas svara på. Han eller hon måste förhålla sig till omvärlden, så att det blir uppbyggligt för eleven.

Fler forskare än Aspelin (2011) skriver om relationskompetens. Jordan (2004), en amerikansk psykolog, utvecklar också begreppet relationskompetens. Relationskompetens, hävdar hon, är förmågan att beröra – angå, ha betydelse för – en annan person och själv bli berörd. Den som handlar relationskompetent gör positiv skillnad för andra och får människor att tänka och känna annorlunda och mera produktiva sätt. I min studie kan Jordans föreställning om relationskompetens knytas till att speciallärarens förmåga att göra positiv skillnad hos pedagoger.

3.6 Studier med relationskompetens i fokus

I den svenska studien om lärare i utbildning (Aspelin & Jönsson, 2019) handlar det om betydelsen av relationskompetens. Här läggs fokus på blivande lärares relationskompetens i förhållande till elever. Studien består av tre delar. I den teoretiska delen görs en beskrivning av lärarnas relationskompetens med hjälp av Thomas Scheffs (1990) teori om interpersonella relationer. I den empiriska pilotstudien beskrivs en metod för att ge lärare analyser av lärar-elevrelationer samt en tematisk analys av deras svar.

Metoden är ett antal lärarstudenter som får titta på videofilmer med olika dilemman och därefter ge förslag hur man ska lösa dem ur olika perspektiv (Aspelin & Jönsson, 2019). Data för denna studie är lärarnas skriftliga analyser av interaktioner mellan lärare och studenter, simulerade genom digital video innan de fick tillgång till uttryckliga kriterier om lärarnas relationskompetens. Metoden är alltså en observerande sådan, liksom den i Bladini och Naeser (2013). Aspelin och Jönsson (2019) gör sedan tematiseringar av uttalanden formulerade för att uttrycka hur lärarnas handlingar i relation till relationer - hur relationer uppmuntras, avskräcks och kan / bör hanteras - presenteras i svaren. Resultaten visar hur relationskompetens kan förstås och främjas utifrån interaktionen mellan lärare och elev.

Aspelin och Jönsson (2019) fokuserar på de föränderliga och ibland oförutsägbara interaktionerna mellan studenter och lärare. Denna uppfattning innebär också att relationskompetens är en förmåga som kan läras och förbättras, vilket i sin tur framhäver behovet av att stödja utvecklingen av relationskompetens för lärarstudenter. Fibæk Laursen (2004) till exempel, hävdar att relationskompetens kan utvecklas, oavsett vilka personlighetsegenskaper läraren (studenten) kan ha.

4. Teori

4.1 Relationskompetens

4.1.1 Kommunikativ kompetens

Kommunikativ kompetens handlar om lärares förmåga att kommunicera verbalt och icke verbalt (Aspelin, 2018). I min studie är det speciallärarens förmåga till ovanstående som är i fokus. Inom denna aspekt analyseras hur speciallärarens förmåga att visa mottagaren respekt visar sig. Här tolkas hur språket anpassas efter situationen och mottagaren. Hur manifesteras kroppsspråket hos läraren? Hur upplevs det att läraren anpassar sitt kroppsspråk efter samtalspartnerns beteende? Kommunikationen ska även leda till meningsskapande och innehållslig progression (Aspelin, 2018).

4.1.2 Differentieringsprincipen - närhet och distans

Differentieringskompetens handlar om att kunna reglera graden av närhet och distans (Aspelin, 2018). Läraren, eller som i denna studie, specialläraren, får inte komma för nära sin samtalspartner, men inte heller vara för distanserad. Läraren ska kunna leva sig in i tankar och känslor och känna med samtalspartnern. Men i denna relation ingår att samtalspartnern ska göra framsteg. Målet äventyras om specialläraren blir för intim med samtalspartnern och kommer honom för nära. Specialläraren ska ha en finstämd förmåga, en sensitivitet. Han eller hon ska ha en förmåga att iaktta och reflektera över samspel. Men det handlar inte bara om att vara sensitiv utan också om att svara konstruktivt. Det handlar om gensvar och ansvar. Ibland kan det handla om att man ibland behöver agera i motsättning till samtalspartnern (Aspelin, 2018).

4.1.3 Socioemotionell kompetens

Den sista kompetensen handlar om socioemotionell kompetens. Den kompetensen handlar om att specialläraren är lyhörd för samtalspartnerns emotionella signaler. De emotionella signalerna indikerar hur de sociala banden är (Aspelin, 2018). De sociala banden handlar om

att vi människor är ömsesidigt beroende av varandra och att vi strävar efter goda förbindelser med omgivningen (Bowlby, 1969). Hur social sammanhållning uppstår och upprätthålls mellan människor klargörs i Scheffs teori om sociala band (Scheff, 1990). Han finner att kvaliteten i de sociala banden är beroende av hur deltagarna stämmer av sig själva i relation till varandra, vilken grad av närhet och distans som uppstår dem emellan samt vilken funktion känslor spelar i relationen.

4.2 Kommunikativa relationsinriktade perspektivet – KoRP

Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet har vuxit fram från det relationella perspektivet inom specialpedagogik (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Det relationella perspektivet studeras med fokus på relationer och interaktion. Relationer och samspel mellan de fyra nivåerna individ, grupp, skola och samhälle studeras (Ahlberg, 1999; Persson, 1998; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

KoRP har vuxit fram i samspel mellan empiri och teori, i studier som under ett antal år genomförts i grundskola, gymnasie, förskola, särskola och kommunal vuxenutbildning. Där har bl a reflekterande samtal undersökts (Ahlberg, 1999, 2001, 2007) (Ahlberg et al, 2002).

Inom KoRP är kommunikation i fokus. Elevens delaktighet i skolans praktik är beroende av insatser på olika nivåer i skolan. Kommunikation mellan de olika nivåerna individ, grupp, skola och samhälle är enligt KoRP en förutsättning för att eleven ska känna delaktighet och stödjas i sitt lärande. Sålunda är de centrala begrepp som används i analysen delaktighet, kommunikation och lärande. Dessa kan inte särskiljas från varandra (Ahlberg, 2001; 2007a).

4.3 Summering teoretiska begrepp

Mitt första teoretiska begrepp är således relationskompetens (Aspelin, 2018). Analysverktyget relationskompetens innebär en modell bestående av tre delar. Delarna är kommunikationskompetens, differentieringskompetens och socioemotionell kompetens.

Det andra teoretiska begreppet är det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP (1999). Enligt denna teori är kommunikation mellan de fyra nivåerna individ, grupp, skola och samhälle centralt. Finns inte denna kommunikation känner inte individen delaktighet och kan lära sig mer. De centrala begreppen är delaktighet, kommunikation och lärande.

5. Metod

5.1 Val av metod

En metod som passade för mitt syfte och frågeställningar var kvalitativa intervjuer (Bryman, 2011). Genom intervjuer kunde det bli möjligt att ta del av respondenternas upplevelser av speciallärarens relationskompetens genom att respondenterna kunde berätta utifrån min intervjuguide. Om enkäter hade valts hade möjligheterna att svara varit begränsade till svarsalternativ och möjligheten att ställa följdfrågor hade inte funnits. Beslut fattades att genomföra intervjuer av professioner på olika nivåer, en åt gången. Intervjuerna var semistrukturerade (Bryman, 2011). Det finns även helt ostrukturerade intervjuer som metod, men de tenderar att likna ett helt vanligt samtal. Istället utformades en intervjuguide, men huvudpersonerna hade stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt. Frågorna kom inte alltid i samma ordning som i guiden, då de inte behöver det i den semistrukturerad intervju (Bryman, 2011).

5.2 Urval och genomförande

Till studien valdes tre kategorier av skolpersonal ut. En speciallärare med inriktningen språkskriv- och läsutveckling på högstadiet och en på lågstadiet, en ämneslärare i svenska på högstadiet och en klasslärare med utbildning i svenska på lågstadiet samt en rektor på en fristående f-6-skola och en rektor på en f-9-skola. Specialläraren på högstadiet kallar jag Emelie. Hon har varit i yrket i tre år. Specialläraren på lågstadiet heter Malin. Hon har arbetat som speciallärare i 6 år. Klassläraren på högstadiet benämner jag Magnus. Han är svensklärare

på högstadiet och har varit i yrket i 15 år. Klassläraren på lågstadiet heter Eva. Hon har, även hon, varit i yrket i 15 år. Rektorn på friskolan kallar jag Niclas. Niclas har lång erfarenhet som rektor liksom rektorn på den kommunala skolan. Henne kallar jag Sara. Speciallärarna och lärarna valdes utifrån vilket/vilka ämnen de undervisade i. De skulle ha svenska som ett undervisningsämne. Rektorerna valdes, då jag ville se vilken betydelse de kunde se av kvalificerade samtal på undervisningen. Sammanlagt blev antalet sex respondenter.

Respondenterna fick kännedom om definitionen av ett kvalificerat samtal och sedan fick de välja ett samtal de varit med om. De intervjuades en och en. I det första skedet intervjuades en annan lärare på högstadiet i svenska. Han togs sedan bort, då han, visade det sig, inte hade deltagit i ett kvalificerat samtal om språk- skriv- och läsutveckling. Mina övriga respondenter berättade om många olika slags samtal, som rymdes inom den valda definitionen. Det visade sig vara både gruppvisa, fortbildande samtal och gruppvisa rådgivande samtal, samt enskilda rådgivande samtal. Den första intervjun handlade om ett gruppsamtal, fortbildande inom Läslyftet. Det andra var ett rådgivande utifrån ett bedömningsmaterial i svenska. Intervju nummer tre, med Magnus, var ett rådgivande samtal som handlade om hur arbetet kring extra anpassningar runt läs- och skrivuppgifter skulle se ut. Intervju fyra, med Eva, handlade om ett enskilt rådgivande samtal, även det om extra anpassningar. Samtal fem, med rektor Niclas, handlade även det om ett gruppsamtal han deltagit i om extra anpassningar. Den sista intervjun, med rektor Sara, handlade om ett rådgivande samtal om hur stödet till elever i läs- och skrivsvårigheter kunde se ut.

Mail skickades ut till de tidigare nämnda personerna med frågan om de kunde tänka sig ställa upp på en intervju med ämnet kvalificerade samtal. De sex personerna hade inte deltagit i kvalificerade samtal med varandra. Intervjuerna genomfördes digitalt på grund av pandemiläget. Intervjupersonerna filmades och intervjuerna transkriberades delvis eller i sin helhet. Missivbrevet lästes upp under intervjutillfället och respondenterna fick godkänna informationen muntligt. Intervjupersonerna intervjuades enskilt.

Speciallärarna ombads beskriva hur de upplevde att deras syfte och mål med samtalet emottogs på olika sätt. På det sättet försökte jag ringa in hur de såg på sin roll som kvalificerade samtalspartner inom språk- skriv- och läsutveckling. Jag ställde även frågor som ringade in

innehörden av relationskompetens. Till lärarna ställde jag liknande frågor. Även rektorerna fick frågor av denna art. Dessutom tillfrågades rektorerna om de upplevde att speciallärares samtal ledde till att lärarnas undervisning utvecklades. Intervjuerna lyssnades på och transkriberades helt eller delvis. Därefter sorterades svaren utifrån teman. Teman var: Specialläraren som samtalspartner, betydelsen av relationer, speciallärarens uppdrag som rådgivare i språk-, skriv- och läsutveckling och samtalens betydelse för svenskundervisningen.

5.3 Forskningsetiska överväganden

Samtliga intervjupersoner fick information om syftet med studien genom missivbrevet. Missivbrevet lästes upp inför varje intervju och respondenten fick ge sitt samtycke eller inte. Det är, enligt Repstad (2007), av stor vikt att respondenten får både muntlig och skriftlig försäkran om att dennes medverkan i studien är helt anonym och att respondenten inte kommer att gå att röja i studien. Varje deltagare hade också möjlighet att avbryta sin medverkan i studien när som helst, utan några negativa konsekvenser. Konfidentialitetskravet uppfylldes då samtliga intervjupersoner anonymiserades och de därigenom inte går att härleda i enlighet med de etiska riktlinjerna (Bryman, 2011). Det gick heller inte att identifiera vilka arbetsplatser som deltagarna i studien arbetar vid, då varken ort eller skola finns att hitta information om i studien (Vetenskapsrådet, 2017). Personer som intervjuades måste känna sig säkra på att de uppgifter som lämnades under intervjun blev behandlade med sekretess (Kvale & Brinkmann, 2014). Deltagarna informerades om att intervjumaterialet blev anonymiserat och att de inspelade intervjuerna endast skulle avlyssnas av mig och raderas efter avlyssning och transkribering, enligt nyttjandekravet (Kvale & Brinkmann, 2014).

5.4 Tillförlitlighet och trovärdighet

Tillförlitlighet kallas med ett annat ord för reliabilitet vilket innebär frågor om huruvida resultatet kan reproduceras vid andra tidpunkter och av andra forskare (Kvale & Brinkman, 2014).

I en intervjustudie är en aspekt av trovärdighet. Det handlar mycket om intervjupersonerna kommer att förändra sina svar under en intervju och om de ger olika svar till olika intervjuare (Kvale & Brinkman, 2014). Ledande frågor kan möjligen oavsiktligt inverka på svaren. I min studie kunde vissa frågor uppfattas som ledande. Det behöver inte vara ett hot mot studiens trovärdighet, utan istället en förstärkning av densamma (menar vem?). Genom att man under intervjuens gång klargör att man förstår vad respondenten säger i syfte att minska risken att denne blir missuppfattad, då är det inget fel att ställa ledande frågor. Det var även ett sätt att säkerställa att analysen blev gjord enligt mitt valda analysverktyg. Det kan vara önskvärt att öka intervjurens trovärdighet för att motverka godtycklig subjektivitet, men samtidigt kan en för stark betoning av reliabiliteten motverka kreativiteten (Kvale & Brinkman, 2014).

När man försöker fastställa studiens validitet – att den undersöker det den försöker undersöka går studiens innehåll och syfte före metod (Kvale & Brinkman, 2014). I min studie ville jag inte ha svar på sanningen om ett faktiskt förhållande utan hur intervjupersonerna uppfattade och beskrev ett fenomen. Jag intervjuade sex personer om deras upplevelse av kvalificerade samtal. Min avsikt var inte att få reda på hur det de facto gick till, utan hur deltagarna upplevde samtalen.

5.5 Bearbetning och analysmetod

Jag använde mig av två teoretiska analysverktyg. Det ena teoretiska analysverktyget var Aspelins modell av relationskompetens (2018). Den består av tre delar. Kommunikativ kompetens, differentieringskompetens samt socioemotionell kompetens. Det andra var ett specialpedagogiskt perspektiv. Perspektivet som valts var det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, KoRP. Centrala begrepp i den teorin är delaktighet,

kommunikation och lärande och deras inbördes relation. Relationen mellan individ, grupp, skola och samhälle studeras (Ahlberg, 1999).

Min bearbetning av empirin gick till så att empirin sorterades i olika teman. Därefter summerades temat och kommenterades. Efter varje tema gjordes en fördjupad analys. Analysen gjordes utifrån Aspelins modell om relationskompetens på så sätt att intervjusvaren tolkades med utgångspunkt i de olika aspekterna kommunikativ kompetens, differentieringskompetens samt socioemotionell kompetens. Varje utsaga analyserades utifrån de tre aspekterna. Jag analyserade om intervjupersonen beskrev att specialläraren visade egenskaper som kunde tolkas som kommunikativ kompetens, differentieringskompetens eller socioemotionell kompetens. Upplevde kanske intervjupersonen att specialläraren visade egenskaper som kunde tolkas som flera av aspekterna? Varje utsaga prövades utifrån kriterierna för de olika aspekterna.

Efter varje tema gjordes också en fördjupad analys med analysverktyget KoRP (Ahlberg, 1999). Varje intervjusvar tolkades utifrån begreppen delaktighet, kommunikation och lärande och deras inbördes relation (Ahlberg, 1999). Relationen mellan individ, grupp, skola och samhälle studerades. Intervjupersonernas svar analyserades utifrån deras upplevelse av hur specialläraren upplevdes som kvalificerad samtalspartner och rådgivare utifrån begreppen delaktighet, kommunikation och lärande och deras inbördes relation.

6. Resultat

I följande avsnitt redovisas resultaten av respondenternas svar. Det första stycket handlar om speciallärarens roll som kvalificerad samtalspartner. Det andra handlar om betydelsen av relationer. Därefter kommer speciallärarens uppdrag som rådgivare i språk-, skriv- och läsutveckling och slutligen på vilka sätt lärarna, speciallärarna samt rektorerna upplevt att samtalen har haft betydelse för ämnet svenska.

6.1 Speciallärarens roll som kvalificerad samtalspartner

6.1 Specialläraren som kvalificerad samtalspartner/handledare i fortbildningsprojektet Läslyftet

Emelie, speciallärare med inriktning språk- skriv- och läsutveckling på högstadiet, ledde för en tid sedan kvalificerade samtal inom projektet Läslyftet. Syftet var att förbättra språkundervisningen ledd av 7–9 lärare. Hon belyste sin roll i ett kvalificerat samtal i grupp.

Ehh.. Och det som är svårigheten som samtalspartner är ju då är ju att komma ner till det som ju faktiskt är svårt i den typen av undervisning för att kunna stötta varandra för där är ju gruppen en resurs, liksom att formulera rätt frågor så man börjar tänka framåt liksom.

Hon berättade vidare att det var svårt att ställa de utmanande frågorna

Skulle jag kunna utveckla undervisningen ännu mer? Hur skulle det vara om alla hade förstått? Hur ska jag ta detta vidare? Och så vidare. Eh jag känner att samtalet lätt kan landa i att ” Jo men den här forskningsartikeln vi läste där har ju läraren helt andra förutsättningar. Det är mindre grupp och ... Jag som undervisar 30 elever hur ska jag hinna... Jag tycker det är svårt att jag som samtalspartner inte bara vara... Inte göra stämningen väldigt bekväm och bekräftande. Ja, så klart det är svårt. Ja, absolut vi har ju andra förutsättningar. Det går ju inte på vår skola utan att faktiskt ställa de där utmanande frågorna som sätter igång en process utan att bli den där experten som bara sitter och rapar upp: Det är ju så viktigt med läsförståelsestrategier. Det vet alla.

Hon uppgav att hon brottades med rollen som samtalspartner

Att vara den där samtalspartnern det är något jag brottas med. Det finns också ett krav i skolan att allt ska gå snabbt. Det ska vara mätbara resultat. Det allt det som vilar... Kan jag känna...

6.1 Specialläraren som rådgivare till enskilda lärare

Malin, är speciallärare på lågstadiet. Hon berättar om ett kvalificerat samtal hon hade med en klasslärare i årskurs 1 om lämplig nivå på svenskundervisningen. Det var ett samtal med en enskild lärare, till skillnad mot Emelies, som var i grupp. Det var ett samtal som ägde rum vid flera tillfällen.

När jag ställde frågan om hur hon upplevde sig som samtalspartner svarade hon så här:

Det är alltid svårt att veta hur man uppfattas av andra/se sig själv från ett ”utifrån” perspektiv men jag tror att jag upplevdes av andra (och upplever mig själv) som en strukturerad och lugn samtalsperson.

Eva är klasslärare på lågstadiet. Hon ger exempel på ett samtal hon hade med specialläraren om hur man kunde arbeta språk- skriv- och läsutvecklande utifrån gruppens samt individers behov. Denna typ av samtal hålls regelbundet, en gång i månaden.

Eva upplevde att hon var tydlig i sin roll som samtalspartner.

Eva : Hon var tydlig men mycket ödmjuk för mina tankar och åsikter. Hon höll sig till frågan när samtalet gled iväg.

6.1 Specialläraren som rådgivare i grupp om extra anpassningar och stödåtgärder

Magnus är ämneslärare på högstadiet. Han berättar om ett kvalificerat samtal de haft, en s.k. klassevähälsokonferens, som leds av speciallärarna. Syftet med sådana samtal är att samla flera som arbetar i klassen och ta upp svårigheter och diskutera lösningar för bl a barn med svårigheter med läsningen på grupp- och individnivå. Vi kommer in på hur han upplever speciallärarens roll som rådgivande samtalspartner i grupp.

Magnus: Specialläraren har en tydlig dagordning som skickats ut en vecka före samtalet. Vi har gått igenom den i arbetslaget först. Så ledarrollen är tydlig

Niclas är rektor för en f-6 skola. Han tar, liksom Magnus upp ett samtal, där fokus låg på extra anpassningar. Jag frågar hur han upplevde speciallärarens roll som samtalspartner.

Specialläraren inbjuder till ett öppet samtal kring undervisningen (i detta specifika fall handlade det om extra anpassningar) där lärarnas egna lösningar stod i fokus. Speciallärarens fokus var att tydliggöra de extra anpassningar som lärarna faktiskt gör och syftet var att visa på dessa och skapa en tydligare struktur kring dem. Samtalet var på lärarnas villkor samtidigt som specialläraren även gav förslag på anpassningar att prova.

Niclas: Hela samtalet präglades av öppenhet och förtroende åt båda hållen.

Rektor Sara får vid frågan om samtalsuppdraget uppdraget att erinra sig ett kvalificerat samtal, lett av en speciallärare. Hon minns ett gruppamtal som handlade om extra anpassningar och stödåtgärder för elever i svårigheter. Hon får frågan om hur hon upplevde specialläraren som samtalspartner.

Jag upplevde specialläraren som professionell och kunnig. Hon hade förberett sig och gruppen nog. Hon fördelade ordet, skapade struktur och ställde nyfikna frågor.

6.1.2 Summering och kommentarer

Emelie upplevde det som svårt att vara samtalspartner och att ställa de utmanande frågorna. Hon beskrev att kollegorna inte började granska sin undervisning kritiskt. Malin upplevde att hon var tydlig och lugn. Eva tyckte även hon att specialläraren var tydlig. Magnus upplevde samtalen som strukturerade och att specialläraren var väl förberedd. Rektor Niklas beskrev specialläraren som tydlig och rektor Sara beskrev henne som professionell och kunnig.

6.1.3 Fördjupad analys

[...]” Jo men den här forskningsartikeln vi läste där har ju läraren helt andra förutsättningar. Det är mindre grupp och ... Jag som undervisar 30 elever hur ska jag hinna... Jag tycker det är svårt att jag som samtalspartner inte bara vara... Inte göra stämningen väldigt bekväm och bekräftande.[...]

Emelie beskrev att det var svårt att ställa de utmanande frågorna och att samtalet inte ledde till att kollegorna började granska sin egen undervisning kritiskt. De hävdade att det var omöjligt att ändra något i undervisningen. Organisationen på skolan, med stora grupper omöjliggjorde det. Detta skulle kunna relateras till KoRP (Ahlberg, 1999) såtillvida att kommunikation på olika nivåer är en förutsättning för lärande och delaktighet. Lärarna upplevde att organisationen omöjliggjorde en språkinriktad undervisning, som Läslyftet handlade om. Det skulle kunna tolkas som att kommunikationen från stat och kommun, via skolledningen och kollegiehandledare Emelie till lärarna brast. Kommunikationen om vad skolledningen förväntade sig av lärarna var inte tydlig. Emelie kunde inte heller kommunicera ut skolledningens önskan om att var och en skulle granska sitt eget arbete kritiskt. Kommunikationen om att skolledningen förväntade sig ett utvecklande av undervisningen, även med stora klasser, nådde inte på något sätt lärarna och försvårade därmed kommunikationen i samtalet och därigenom i förlängningen delaktighet och lärandet.

Eva hade regelbundna samtal med specialläraren om språk- skriv- och läsutvecklande arbete utifrån gruppens samt individers behov. Hon tog ett av dessa samtal som exempel i intervjun. Hon delgav att ”specialläraren höll sig till frågan när samtalet gled iväg.” Det kan tolkas som att samtalet höll på att glida bort från ämnet. Då rätade specialläraren upp det. Hon var samtidigt enligt Eva ”mycket ödmjuk för mina tankar och åsikter”. Detta skulle kunna relateras till att specialläraren visar läraren respekt. Det i sin tur skulle kunna relateras till aspekten kommunikativ kompetens (Aspelin, 2018). Evas beskrivning av att specialläraren var ”Mycket ödmjuk för mina tankar och åsikter” skulle också kunna

tolkas som Aspelins aspekt socioemotionell kompetens. (Aspelin, 2018) Det ger indikationer på speciallärarens förmåga att hantera emotionella indikationer på de sociala bandens kvalitet. Indikationerna skulle kunna vara att specialläraren visade ödmjukhet inför Evas egna tankar. Hon lät Eva ha sina egna tankar och visade ödmjukhet inför dem.

Magnus redogjorde för hur speciallärarna delade ut en dagordning före mötet som arbetslaget därefter gick igenom. Det skulle kunna öka förutsättningar för ett möte med meningsskapande progression (Aspelin, 2018).

Niclas upplevde att det rådgivande gruppsamtalet om extra anpassningar hade struktur och att det präglades av respekt åt båda hållen. Niclas:

Hela samtalet präglades av öppenhet och förtroende åt båda hållen.

Detta skulle kunna liknas vid Aspelins resonemang om respekt ur aspekten kommunikativ kompetens (Aspelin, 2018). Kommunikativ kompetens är en förmåga att kommunicera verbalt och icke verbalt så det uppstår samklang i relation till eleven. Begreppet samklang rör graden av ömsesidig förståelse och respekt (Aspelin, 2018).

6.2 Betydelsen av relationer

Respondenterna berättade på olika sätt om relationer, hur relationen till samtalspartnern yttrade sig, om det fanns ett lyssnande, om samtalet upplevdes respektfullt, om språket upplevdes anpassat efter mottagaren samt om vilket kroppsspråk specialläraren hade.

Emelie är, som tidigare nämnts, speciallärare på högstadiet i projektet Läslyftet. Nedan återger hon hur hon upplevde relationerna i gruppen.

Det jag minns det är ju att alla kunde konstatera att... Att det fanns någon sorts konsensus i gruppen på något sätt. Alla kände sig trygga.

Emelie upplevde att stämningen var avslappnad. Hon berättar vidare om hur hon såg på sin egen förmåga att bygga relationer:

Intervjuaren: Kände du att tryggheten ökade efter några samtal?

Emelie: Ja, det gjorde den. Jag ordnade det lite trevligt och socialt. Köpt lite frukt... Såg till att det fanns lite kaffe [.....] Efter några gånger lärde de sig strukturen och det...

Intervjuare: Minns du något kroppsspråk...? Först sa du det var frustration. Sen sa du det var mer humor.

Emelie: Innan det förlösande skrattet, innan alla var överens om att det här är för svårt för oss... Då var det korsade armar. Lite spänt... Innan gruppen kunde supporta varandra...

Emelie berättade att lärarna först var på sin vakt och satt med korslagda armar över bröstet, vid projektets början. Sedan slappnade de av i en slags konsensus om att ”det var omöjligt på deras skola”.

Malin berättade mer om sin syn på respekt och lyssnande, än vad Emelie gjorde.

Jag försöker att lyssna respektfullt och noga på lärarna – det svåra är att inte snabbt komma med för många goda råd (efterfrågas dock ofta av lärarna) utan att försöka lyssna in och tänka tillsammans. Jag försöker att lyssna respektfullt och noga på lärarna

Hon beskriver vidare kollegans kroppsspråk och kommer återigen in på lyssnandet:

Malin: Ja...Jag tänker med kroppsspråk... Jag minns att det var en frustrerad lärare som orolig...jag tror att kroppsspråket borde ha varit yvigare och kanske ... Jag tänker mig även... Ganska ... Ton och så vet jag att det var frustration.... Amen lyssna på mig du måste förstå vad jag menar, Och prata av sig. Så det var mycket det jag gjorde första samtalet, lyssnade in...För att få pedagogen lite lugnare. Det är vi två tillsammans i detta det är inte du ensam i den här svårigheten, för det var ju en svårighet...

Ämneslärare Magnus beskrev relationen till specialläraren som god.

Magnus: Mötena bidrar hela tiden till en känsla av att vi hjälps åt. Man lyfts.

Intervjuare: Hur kändes det när du gick ifrån mötet?

Magnus: Kände mig nöjd när jag gick därifrån. Det gör man alltid. Känns som ett steg framåt. Känslan av att vi kämpar mot samma mål. Det känns alltid bra med dom

Intervjuaren: Det låter som du har positiva erfarenheter av sådana här situationer.

Magnus: Ja, det har jag. Det har med hur de är här på denna skolan. De visar intresse.

Intervjuaren: Var det annorlunda på din förra skola upplevde du?

Magnus: På förra skolan... Där var specarna "experterna..." Dem vågade man inte fråga om något. Då var man rädd att de skulle... Att de skulle påtala fel...

Eva, klasslärare på lågstadiet, sade även att hon upplevde att specialläraren anpassade språket efter henne. Eva:

Ja det gör hon alltid. Vi har öppna samtal där vi pratar och diskuterar. Vi pratar alltid samma språk, respekterar varandra och det är aldrig konstigt att ställa frågor.

Både ämneslärare Magnus och klasslärare Eva upplevde att specialläraren lyssnade på dem. Magnus berättade följande om lyssnande och kroppsspråk:

Intervjuare: Hur upplevde du att specialläraren lyssnade på dig?

Magnus: Specialläraren lyssnade aktivt. Hon ställde fördjupande frågor.

Intervjuare: Kan du erinra dig hennes kroppsspråk?

Magnus: Hon var mottaglig för information Alltså.. (Skratt) De är så trevliga våra speciallärare. De lyssnar in.

Eva berättade om sin upplevelse av kroppsspråket som följer:

Intervjuare: Hade hen ett öppet kroppsspråk?

Eva: Ja, alltid. Hon öppnar upp och visar ett tillmötesgående sätt. Hon är positiv och trevlig i sitt sätt och kroppsspråk.

Båda skolledarna upplevde att specialläraren visade pedagogerna respekt. I intervjun med Niclas kom hans syn på respekt fram:

Intervjuaren: Kände du att specialläraren visade pedagogerna respekt?

Niclas: Hela samtalet präglades av öppenhet och förtroende åt båda hållen.

Speciallärarens fokus var att tydliggöra de extra anpassningar som lärarna faktiskt gör och syftet var att visa på dessa och skapa en tydligare struktur kring dem.

Intervjuaren: Det är också ett tecken på respekt?

Niclas: Ja, absolut. En respekt för pedagogernas yrkeskompetens. Samtalet var på lärarnas villkor samtidigt som specialläraren även gav förslag på anpassningar att prova.

Rektor Sara delgav att speciallärarna anpassade och förtydligade språket i de fall det behövdes. Hon kommenterade även att specialläraren hade ett öppet kroppsspråk.

Specialläraren var mycket professionell. Språket behövde inte anpassas i någon större utsträckning, men däremot kunde specialläraren förklara vissa förkortningar och begrepp som hen använde.

Intervjuaren: Hade hen ett öppet kroppsspråk?

Sara: Ja.

6.2.1 Summering och kommentarer

Betydelsen av relationer mellan speciallärare och lärare kom fram i mitt intervjumaterial. Emelie nämnde att stämningen var avslappnad. Hon gjorde stämningen trygg genom att ha med fika. Lärarnas kroppsspråk var först tillknäppt, men lättades sedan upp.

Malin talade inte om stämningen under samtalet, men hon hade, till skillnad från Emelie, ett enskilt samtal. Hon tog upp vikten av respekt och lyssnande. Hon bemötte kollegans yviga kroppsspråk med lugn.

Magnus och Eva talade om att de kände att specialläraren lyssnade på dem och att de kände förtroende för henne. Rektor Niclas talade om att specialläraren lyssnade respektfullt på lärarna. Sara berättade att specialläraren anpassade sitt språk när det behövdes, så alla kunde förstå och hade ett öppet kroppsspråk.

6.2.2 Fördjupad analys

Emelie redogjorde för lärarnas kroppsspråk:

Innan det förlösande skrattet, innan alla var överens om att det här är för svårt för oss...
Då var det korsade armar. Lite spänt... Innan gruppen kunde supporta varandra...

Malins utsaga om kollegans kroppsspråk lyder:

Hon hade ett yvigt kroppsspråk.... Man märker när hon är frustrerad...
Malin: Jag försökte bara lyssna in henne...

Malin berättade hur hon bemötte kollegans yviga kroppsspråk med att lyssna in. Att Malin bemötte kollegans yviga kroppsspråk med ett lugn skulle kunna relateras till det Aspelin skriver om kroppsspråket i kommunikativ kompetens (Aspelin, 2018). Läraren anpassar sina gester etc efter elevens beteende (Aspelin, 2018). Malin anpassade sig genom att "bara lyssna".

Hon fortsatte att delge hur hon upplevde att hon agerade på kollegans frustration:

Ton och så vet jag att det var frustration.... Amen lyssna på mig du måste förstå vad jag menar,, Och prata av sig.. Så det var mycket det jag gjorde första samtalet, lyssnade in...För att få pedagogen lite lugnare. Det är vi två tillsammans i detta det är inte du ensam i den här svårigheten, för det var ju en svårighet...

Denna utsaga om skulle kunna relateras till Aspelins aspekt socioemotionell kompetens (2018). Specialläraren upplevs som lyhörd för emotionella signaler i samspel med pedagogen. Lyhördheten visar sig som att specialläraren säger att läraren inte är ensam:

Det är vi två tillsammans i detta det är inte du ensam i den här svårigheten, för det var ju en svårighet...

Citatet kan upplevas som en lyhördhet från specialläraren gentemot pedagogens känslouttryck. Känslouttrycket låter som följer:

Amen lyssna på mig, du måste förstå vad jag menar.

Magnus redogjorde för hur han kände att speciallärarna lyssnade och respekterade honom.

Magnus: Mötena bidrar hela tiden till en känsla av att vi hjälps åt. Man lyfts.

Intervjuare: Hur kändes det när du gick ifrån mötet?

Magnus: Kände mig nöjd när jag gick därifrån. Det gör man alltid. Känns som ett steg framåt. Känslan av att vi kämpar mot samma mål. Det känns alltid bra med dom

Mötena bidrar hela tiden till en känsla av att vi hjälps åt.

Uttalandet ”Mötena bidrar hela tiden till en känsla av att vi hjälps åt” skulle kunna kopplas till aspekten kommunikativ kompetens (Aspelin, 2018). Det kan tolkas som att läraren Magnus upplever att specialläraren kommunicerar respektfullt på ett sätt så att pedagogen och hon kopplas samman.

...En känsla av att vi hjälps åt.

Uttalandet skulle också kunna kopplas till aspekten socioemotionell kompetens. Det kan ses som att Magnus upplever att specialläraren är lyhörd för Magnus emotionella signaler för bandens kvalitet. De emotionella signalerna skulle kunna vara ”en känsla av att vi hjälps åt” – dvs en känsla av att pedagogen inte är ensam.

Eva svarade på frågan om specialläraren anpassade språket efter henne med: ”Vi pratar alltid samma språk.” Frasen i sig säger inget om hur det anpassades. Däremot meningen: ”Det är aldrig konstigt att ställa frågor” nyanserar uttalandet lite. Det skulle kunna tolkas som att Eva kände att om hon inte förstod speciallärarens språk, så skulle hon kunna fråga. Det skulle kunna tolkas som att Eva upplevde att specialläraren anpassade sitt språk efter mottagaren (Aspelin, 2018). Det skulle kunna kopplas till Aspelin's aspekt kommunikationskompetens, som handlar om språket (Aspelin, 2018).

Rektor Niclas svarade att speciallärarna lyssnade respektfullt på lärarna.

Niclas: Hela samtalet präglades av öppenhet och förtroende åt båda hållen.

Rektor Sara berättade om hur specialläraren anpassade sitt språk.

Språket behövde inte anpassas i någon större utsträckning, men däremot kunde specialläraren förklara vissa förkortningar och begrepp som hen använde.

Jag tolkar uttalandet som att rektorn upplevde att specialläraren använde ett språk som var ändamålsenligt för situationen. Dessutom förklarade specialläraren förkortningar och begrepp. Det skulle kunna relatera till vad Aspelin skriver om att läraren använder ett språk som är begripligt och relevant samt bidrar till meningsskapande samt innehållslig progression (Aspelin, 2018).

6.3 Speciallärarens uppdrag som rådgivare i språk- skriv- och läsutveckling

Speciallärarna jag intervjuade hade olika slags samtal. Emelie var kollegiehandledare i läsprojektet Läslyftet. Malin hade enskilda samtal om lektionsplanering och bedömning i svenska med en lärare i klass 1 under en längre tidsperiod.

Här redogör Emelie för svårigheten att hålla ett kvalificerat samtal, där lärarna inte bara förses med snabba lösningar.

[...] Också att hålla i strukturen så det inte blir en massa råd. De kan också vara viktiga. I slutet kanske när man har fått processa. Det är lätt att det blir där. Och då blir det ju lite obekvämt att vara samtalsledare. Hallå nu håller vi oss. Och det är ju kollegor också. Man vill ju ha det bra med sina kollegor.

Nedan utvecklar hon hur hon upplever att kollegorna vill att de snabba lösningarna ska se ut.

[...] Man kanske vill ha en liten verktygslåda... Gör så här och så här. Det kanske är råden man är ute efter många gånger. Nej men jag gör det här testet och så får vi fram ett stäninevärde, så är det klart. Att vara den där samtalsledaren det är något jag brottas med.

Det finns också ett krav i skolan att allt ska gå snabbt. Det ska vara mätbara resultat. Det är på allt det vilar. Kan jag känna.

Malin uttryckte följande om vad hennes rådgivande samtal handlade om.

En klasslärare kom till mig och var frustrerad över att eleverna inte lärde sig läsa och skriva i den takt som hon önskade. Hon uttryckte en osäkerhet på vilken nivå eleverna skulle ligga på i årskurs 1. Då lade jag upp en plan för hur läraren skulle arbeta med klassen enligt bedömningsstödet för årskurs 1 som Skolverket gett ut. Vi träffades vid tre tillfällen.

Malin lade upp rådgivningen så den pågick under flera tillfällen. I samtalet kom hon med flera råd:

Så vi började med att klassläraren fick lyfta sina reflektioner. Jag berättade utifrån årskurs Vi tittade på... det finns fyra kunskapskrav på Skolverkets bedömningsstöd gemensamt. Vid nästa tillfälle träffades vi igen och då hade klassläraren bett mig kan du inte visa material, spel eller arbetsböcker, så klassläraren fick veta Ja så då tittade vi gemensamt på det. Jag hade gjort tre olika nivåer då...vad bör nivån ligga på ett ungefär.

Men hon berättade att hon i flera samtal inte märkte att lärarna gjorde förändringar, med den avsikt hon önskade.

Jag upplever också att lärare ibland gör denna förändring för att de känner att de "måste" och inte alltid ser vinsten i det för elevernas skull och för sin egen undervisning skull.

Läraren Magnus som deltog i rådgivande gruppsamtal, och fick råd till skillnad från att ge råd, beskrev däremot att han upplevde det som att de rådgivande samtalen gjorde att han fick nya infallsvinklar på sin undervisning.

Ja... stärkt...Det är bra att prata med specen och andra pedagoger. Man får nya infallsvinklar på hur man lär ut. Man få en utmaning. Nu kan jag öka på. Nu kan jag plocka fram nya typer av texter. Kan det vara så att jag snöat in på skönlitteratur kanske... Man granskar sig själv kritiskt. Försöker blanda upp... Man tänker kritiskt kring sin egen undervisning. Bidrar till att hålla sig på alerten... All input... Absolut får man det.

Eva, som deltog i enskilda samtal med speciallärare, upplevde bara ibland att samtalen ledde till att hon fick råd om undervisningen.

Ibland, ibland inte. Ofta leder samtalet till att jag utvecklar på något vis, inte alltid i undervisningen, det kan gälla dokumentation, råd när det gäller att formulera sig i skrift. Det kan vara tips när det gäller det digitala i undervisningen.

Rektor Niclas delgav följande om specialläraren som rådgivare inom ämnet språk- skriv- och läsutveckling:

Niclas: Vi jobbar ju en del med samtal inom ämnet läs och skriv. Det är specialläraren som gör det. Min roll är mer övergripande...

Intervjuare: Så specialläraren håller i samtal med klassläraren för att hjälpa till med språkutvecklingen...

Niclas: Ja. (Korthugget svar)

Niclas kunde inte uttala sig i någon större utsträckning om hur han såg på specialläraren som rådgivare i samtal om språk- skriv- och läsutveckling.

Rektor Sara beskrev speciallärarens uppdrag som rådgivare inom språk- skriv och läsutveckling som följer:

På lågstadiet och mellanstadiet har vi fyra speciallärare/specialpedagoger. De är både ute i klass observerar och plockar ut elever. De har ett nära samarbete med klasslärarna, men absolut har en handledande funktion i det. Ingen fortbildning inom språk- skriv- och läsutveckling.

Speciallärare och klasslärare träffas en gång i veckan och samtalar om olika elever. Det ligger på schemat. Men tiden används istället till att speciallärare tar över problemet eller lägger över det på rektor. Om spec vågar utmana... Jag skulle kunna komma och observera och titta.

Rektor Sara skulle vilja att specialläraren ställde mer utmanande frågor i sina rådgivande samtal.

6.3.1 Summering och kommentarer

Förväntningarna från lärarna på speciallärarens uppdrag som rådgivare i språk- skriv- och läsutveckling var ibland snabba lösningar som gav mätbara resultat, uppgav Emelie. Den mer djupgående effekten hon ville att rådgivningen skulle ge, uteblev.

Malin däremot redogjorde för ett samtal hon haft där hon upplevde att klassläraren hade förväntningar på henne som rådgivare, som hon kunde uppfylla. Klassläraren tog till sig råd som handlade om att lägga undervisningen på en åldersadekvat nivå, samt att differentiera undervisningen. Ibland var det dock förändringar som gjordes för att ”man måste” och inget som man såg nyttan av för sin egen skull eller för undervisningen.

Läraren Magnus beskrev om hur han upplevde att få råd i samtal. Han beskrev att han ändrade lite i sin undervisning efter samtalen. Han tog in nya texter på nytt.

Eva förändrade inte något direkt i sin undervisning, upplevde hon. Hon kanske förändrade sitt språk i dokumentationen, men själva undervisningen påverkades inte.

Rektor Niclas hade ingen större uppfattning om speciallärarens uppdrag som rådgivare i språk- skriv- och läsutveckling. Det skötte specialläraren, som även var i ledningsfunktion.

Rektor Sara upplevde att speciallärarens uppdrag som rådgivare inom språk- skriv- och läsutveckling skulle kunna utvecklas. Speciallärarna hade tillfälle till handledning av klasslärarna, men använde den inte till att handleda. Istället tog de över problemen, dvs tog barnen i enskild specialundervisning eller lade över dem på henne som rektor.

6.3.2 Fördjupad analys

Nu följer en analys av speciallärarens uppdrag som rådgivare i språk- skriv- och läsutveckling. Först kommer Emelies intervju svar om svårigheterna hon upplevde som samtalsledare inom projektet Läslyftet.

Också att hålla i strukturen så det inte blir en massa råd. De kan också vara viktiga. I slutet kanske när man har fått processa. Det är lätt att det blir där. Och då blir det ju lite obekvämt att vara samtalsledare. Hallå nu håller vi oss. Och det är ju kollegor också. Man vill ju ha det bra med sina kollegor.

Jag tolkar det som att Emelies intention krockade med kollegornas förväntningar. De ville ha råd. Hon ville att de skulle reflektera över sitt arbetssätt och göra förändringar vid behov. Jag upplever det som att Emelie var lyhörd för deras förväntningar på henne:

Hallå nu håller vi oss. Och det är ju kollegor också. Man vill ju ha det bra med sina kollegor.

Hon beskrev vidare hur pedagogernas förväntningar på hennes uppdrag som rådgivare inom ämnet språk- skriv- och läsutveckling krockade med hennes egna.

Vad är förväntningarna liksom från kollegorna på en speciallärare... Man kanske vill ha en liten verktygslåda... Gör så här och så här. Det kanske är råden man är ute efter många gånger. Nejmen jag gör det här testet och så får vi fram ett staninevärde, så är det klart. Att vara den där samtalsledaren det är något jag brottas med. Det finns också ett krav i skolan att allt ska gå snabbt. Det ska vara mätbara resultat. Det allt det som vilar.. Kan jag känna..

En tolkning är att Emelie hade, enligt sin beskrivning, en önskan om att utveckla rådgivningsuppdraget till mer än snabba råd. Denna önskan reflekterade hon över, visar uttalandet:

Att vara den där samtalsledaren det är något jag brottas med.

Samtidigt upplever jag att hon, enligt sin redogörelse, visade lyhördhet och respekt inför kollegorna i samtalsuppdraget, som skulle kunna kopplas till Aspelins aspekt kommunikativ kompetens (2018).

Malin berättade om hur hennes rådgivning inom läsinlärning i årskurs 1 gick till:

Så vi började med att klassläraren fick lyfta sina reflektioner. Jag berättade utifrån årskurs Vi tittade på... det finns fyra kunskapskrav på Skolverkets bedömningsstöd gemensamt. Vid nästa tillfälle träffades vi igen och då hade klassläraren bett mig kan du inte visa material, spel eller arbetsböcker, så klassläraren fick veta Ja så då tittade vi gemensamt på det. Jag hade gjort tre olika nivåer då...vad bör nivån ligga på ett ungefär.

Det kan tolkas som att Malin först lät klassläraren lyfta sina tankar för att sen hitta ett lämpligt sätt att bemöta dem:

Så vi började med att klassläraren fick lyfta sina reflektioner

[...] Vid nästa tillfälle träffades vi igen och då hade klassläraren bett mig kan du inte visa material, spel eller arbetsböcker, så klassläraren fick veta vad bör nivån ligga på ett ungefär.

Uttalandet kan analyseras som att Malin upplevde att hon visade förståelse och respekt, vilket kan kopplas till Aspelins aspekt kommunikativ kompetens (2018).

. Vi tittade på... det finns fyra kunskapskrav på Skolverkets bedömningsstöd gemensamt

... Ja så då tittade vi gemensamt på det. Jag hade gjort tre olika nivåer då...

Återgivandet skulle kunna tolkas som att Malin upplevde att hon fortbildade kollegan i Skolverkets bedömningsstöd och förtydligade ord och begrepp i bedömningsmaterialet. Det i sin tur skulle kunna kopplas till Aspelins resonemang om språk i aspekten kommunikativ kompetens. (2018). Aspelin skriver att läraren använder ett språk som är begripligt och relevant samt bidrar till meningsskapande och innehållslig progression.

Malin upplevde att kollegorna inte alltid förändrade sin undervisning för att de ville, utan för att de kände sig tvingade.

Magnus upplevde att han blev utmanad i sin undervisning efter samtalet med specialläraren inom språk- skriv- och läsutveckling.

Ja... stärkt...Det är bra att prata med specen och andra pedagoger. Man får nya infallsvinklar på hur man lär ut. Man få en utmaning.

Magnus svar skulle kunna tolkas som han upplevde att specialläraren utmanade honom i sin undervisning.

Det är bra att prata med specen...

Uttalandet skulle kunna kopplas till Aspelins aspekt kommunikationskompetens (2018) om att Magnus enligt utsago upplevde att specialläraren visade förståelse och respekt för Magnus.

Lågstadielärare Eva upplevde inte direkt att hon kunde ta med sig några råd in i sin undervisningssituation.

Rektor Niclas upplevde att speciallärarens uppdrag som språk- skriv- och läsutvecklare inte direkt berörde honom, utan att det var hans rektorskollega, tillika speciallärare som hade hand om det.

Rektor Sara upplevde att speciallärarna skulle kunna utveckla sitt rådgivande uppdrag.

Speciallärare och klasslärare träffas en gång i veckan och samtalar om olika elever. Det ligger på schemat. Men tiden används istället till att speciallärare tar över problemet eller lägger över det på rektor. Om spec vågar utmana... Jag skulle kunna komma och observera och titta.

Rektor Sara beskrev det som att speciallärarna behövde arbeta mer med att utmana pedagogerna i samtal. De skulle kunna föreslå att de skulle komma och observera. Hon

upplevde att de istället tog över problemet. Det skulle kunna tolkas som att rektor Sara upplevde speciallärarna som respektfulla och förstående för pedagogerna vilket kan kopplas till Aspelins aspekt kommunikativ kompetens (2018). Rektor Sara upplevde dock inte att speciallärarnas samtal ledde till att pedagogerna utmanades i sin undervisning inom ämnet språk- skriv- och läsutveckling.

6.4 Samtalens betydelse för svenskundervisningen

Emelie, speciallärare på högstadiet, uppgav att kollegorna inte erkände om de hade svårigheter eller var villiga till att ändra något i sin undervisning. Om de öppet hade pratat om sina eventuella svårigheter, hade de under hennes ledning, kunnat stötta varandra till att utmanas i sin undervisning.

Emelie uppgav att de inte heller upplevde att det var möjligt att göra några av de förändringar som togs upp i projektet Läslyftet.

Jo men den här forskningsartikeln vi läste där har ju läraren helt andra förutsättningar. Det är mindre grupp och ... Jag som undervisar 30 elever hur ska jag hinna...

Malin, speciallärare på lågstadiet, var delvis av en annan åsikt. Hon upplevde att det enskilda, rådgivande samtalet, som utgick från Skolverkets bedömningsstöd i svenska, fick betydelse för svenskundervisningen i klassen.

Så vi började med att klassläraren fick lyfta sina reflektioner.

[.....] Då bokade vi en ny träff efter jul. Klassläraren kom och frågade och ville ha lite hjälp inför utvecklingssamtalet. Och jag såg ju en utveckling när klassläraren fick både lite vägledning eftersom hon var osäker på vilken nivå hon skulle ligga på. Hon fick även en bekräftelse. Vi är på rätt spår... Eller här får vi sänka...Bokstäver och enkel läsning i årskurs ett. På köpet fick hon också lite tilltro till sin egen förmåga.

Magnus, högstadielärare, hävdade att han kände sig stärkt och upplevde att samtalet hade betydelse för undervisningen:

Intervjuare: Har du lärt dig något?

Magnus: Ja, absolut! Vad man ska ha koll på i fortsättningen. Om man ”glömt” en elev någon gång i något moment. Så blir man påmind... Efter mötet var det kontinuerlig uppföljning veckorna efter. Vad har det resulterat i? Vad funkar? Vad fungerar inte?

Nu kan jag öka på. Nu kan jag plocka fram nya typer av texter. Kan det vara så att jag snöat in på skönlitteratur kanske...

När jag frågade Eva, lärare på lågstadiet, om hon tyckte att samtalet ledde till att hon utvecklade sin undervisning, svarade hon så här, vilket tidigare nämnts under rubriken *Speciallärares uppdrag som språk- skriv- och läsutvecklare*.

Ibland, ibland inte. Ofta leder samtalet till att jag utvecklar på något vis, inte alltid i undervisningen, det kan gälla dokumentation, råd när det gäller att formulera sig i skrift. Det kan vara tips när det gäller det digitala i undervisningen.

Rektor Niclas, upplevde att det kvalificerade samtalet specialläraren haft om extra anpassningar, lett till att lärarna känner sig tryggare i sin anpassning av undervisningen. Han såg även att strukturen kring dem hade förbättrats. Han sade dock inget om anpassningarna specifikt handlade om svenskämnet.

Rektor Sara, fick frågan om hon upplevde att samtalet med speciallärarna utvecklade svenskundervisningen.

Sara: Det är en mycket svår fråga att ge ett svar på. Det är mycket olika vad man tar med sig in i sin undervisning. Däremot så tror jag generellt att man kan vara sämre på uppföljning, både speciallärare och skolledning, och verkligen titta efter förändringar i undervisningen. Vi har efter speciella insatser bett lärare berätta om och i så fall vad de har förändrat i sin undervisning. Det är väldigt spretigt.

6.4.1 Summering och kommentarer

Emelie beskrev att kollegorna inte tog till sig råden om språkutvecklande undervisning i Läsluft. Hon upplevde inte att de delgav eventuella svårigheter i undervisningen. Hon upplevde heller inte att de ansåg att det var möjligt att förändra undervisningen utifrån de förutsättningar de hade på sin skola.

Malin var delvis av en annan uppfattning. Hon hade sett att samtalen med en klasslärare i åk 1, hade betydelse för klasslärarens sätt att undervisa. Undervisningen blev mer åldersadekvat och bedömningen säkrare.

Magnus menade att samtalen med specialläraren gjorde att han fick in ny input och att han tog in nya texter. Eva, däremot, hävdade att samtalen hade betydelse, men inte alltid direkt på undervisningen, mera på dokumentationsnivån, upplevde hon.

Ingen av rektorerna kunde uttala sig om betydelsen av samtalen för svenskundervisningen. Niclas talade mer allmänt om att lärarna blev tryggare i de extra anpassningarna som gjordes. Sara uppgav att det var svårt att svara på. De hade frågat lärarna om de upplevde att de utvecklade sin undervisning efter t ex läsprojektet men fick spretiga svar. Hon såg en utvecklingsmöjlighet för sin skola att bli bättre på att utvärdera resultat i undervisningen efter olika insatser.

6.4.2 Fördjupad analys

Jag tycker det är svårt att jag som samtalspartner inte bara vara... Inte göra stämningen väldigt bekväm och bekräftande. Ja, så klart det är svårt. Ja, absolut vi har ju andra förutsättningar. Det går ju inte på vår skola utan att faktiskt ställa de där utmanande frågorna som sätter igång en process utan att bli den där experten som bara sitter och repar upp: Det är ju så viktigt med läsförståelsestrategier. Det vet alla.

Emelie reflekterade över hur hon ville vara som samtalspartner för att samtalen skulle ha betydelse för svenskundervisningen. Att reflektera över sitt bemötande för att förbättra kommunikationen kan kopplas till ett förstående och respektfullt förhållningssätt. Det i sin tur har beröringspunkter med Aspelins aspekt kommunikativ kompetens (2018) och hans resonemang om ömsesidig förståelse och respekt.

Malin beskrev betydelsen av sina samtal så här:

Så vi började med att klassläraren fick lyfta sina reflektioner.

[...] Klassläraren fick även en bekräftelse. Vi är på rätt spår... Eller här får vi sänka...Bokstäver och enkel läsning i årskurs ett. På köpet fick hon också lite tilltro till sin egen förmåga.

Denna utsaga kan tolkas som att Malin upplevde att hon under den perioden samtalen varade lyssnade in läraren och bekräftade. Hon sade sig även uppleva att läraren fick tilltro till sin egen förmåga. Det i sin tur skulle kunna kopplas till Aspelins aspekt kommunikativ kompetens (2018), som handlar om att specialläraren visar förståelse och respekt för läraren.

Magnus beskrev att speciallärarens samtal uppmuntrade honom att prova nya texter i undervisningen.

Intervjuaren: Har du lärt dig något?

Magnus: Ja, absolut! Vad man ska ha koll på i fortsättningen.

Nu kan jag öka på. Nu kan jag plocka fram nya typer av texter. Kan det vara så att jag snöt in på skönlitteratur kanske...

Eva uppgav att hon inte tog med sig något specifikt in i undervisningen. Däremot kunde hon få tips om hur dokumentationen kunde förbättras. Hon kunde också prova något digitalt lär verktyg.

Niclas beskrev hur han upplevde att pedagogerna blev säkrare i att göra sina extra anpassningar och tryggare i strukturen kring att beskriva dem.

Hela samtalet präglades av öppenhet och förtroende åt båda hållen.

Rektor Sara menade att det var väldigt olika vad som togs med i undervisningen och svårt att undersöka genom att fråga lärare. Hon upplevde att betydelsen av samtalen istället borde observeras på plats i klassrummet.

Det är en mycket svår fråga att ge ett svar på. Det är mycket olika vad man tar med sig in i sin undervisning Däremot så tror jag generellt att man kan vara sämre på uppföljning. Både SP och skollledning och verkligen titta efter förändringar i undervisningen [...]

Hon tar även upp att hon skulle vilja att specialläraren vågade utmana mer och föreslå observationer.

Om spec vågar utmana... Jag skulle kunna komma och observera och titta.

Ovanstående citat kan relateras till kommunikation i KoRP (Ahlberg, 1999). Sara beskriver att specialläraren skulle kunna bli bättre på att föreslå observation. Kommunikationen mellan speciallärare och klasslärare skulle därigenom förbättras. Hur emottages speciallärarens råd? Det skulle specialläraren få syn på i en observation. Att ha fler observationer skulle kunna tolkas som att en förbättrad kommunikation uppstår, liksom ett ökat lärande och delaktighet hos eleverna, enligt min tolkning av KoRP (Ahlberg, 1999). Även skolledningen skulle kunna bli bättre på att organisera runt uppföljningar av observationer, hävdar Sara. Om skolledningen organiserade uppföljningar i högre grad, skulle även i detta fall kommunikationen förbättras, enligt min tolkning av KoRP (Ahlberg, 1999). Här skulle kommunikationen mellan speciallärare, lärare och skolledning hålla en högre nivå. Det skulle i sin tur kunna leda till ökad delaktighet och lärande för eleverna.

7. Diskussion

7.1 Metoddiskussion

I min studie undersökte jag speciallärares och andra professioners beskrivningar av samtalsuppdraget. I min studie om kvalificerade samtal var min metod att intervjua. Jag sammanställde, tematiserade och analyserade därefter mina intervjuvar. Analysverktyget var detsamma som i Aspelin och Jönssons pilotstudie (2019) nämligen Aspelins modell av tre aspekter av relationskompetens (2018). Jag använde även Ahlbergs analysverktyg KoRP (1999). Den användes för att analysera kommunikationen mellan de olika nivåerna individ, grupp, skola och samhälle. Centrala begrepp i KoRP (1999) är kommunikation, delaktighet och lärande. Som komplement till Aspelins analysmodell om olika aspekter av relationskompetens (2018) gav Ahlbergs modell KoRP (1999) en större bredd. Att analysera hur kommunikationsvägarna såg ut och dess

kvalitet, gav en tydligare bild av speciallärarens samtalsuppdrag. Resultatet visade att specialläraren på flera sätt uppvisade relationskompetens, samt att de hade god struktur och tydlighet i sina samtal. Nackdelen med denna metod var att det jag fick syn på endast var respondenternas upplevelse av fenomenet. Hade jag istället valt observation som metod, och kanske intervju som komplement, hade jag direkt fått tillgång till sociala handlingar, socialt samspel och social organisering som fältarbetet ger (Atkinson, 2004). Jag hade då kunnat observera hur speciallärarens relationskompetens manifesterades på fältet.

Mina resultat visade innebörden av relationskompetens i speciallärarens samtalsuppdrag. Speciallärare, lärare och rektorer fick beskriva speciallärarens samtalsroll och genom intervju svaren fick jag en bild av relationskompetensens betydelse. Observation skulle möjligen gjort att jag fått en tydligare bild av respondenternas upplevelser. I boken Närhet och distans, kvalitativa metoder i samhällsvetenskap, skriver Repstad (2007) om fördelar och nackdelar med observation. Och tolkningar av kommunikation är alltid ungefärliga. Det går aldrig att vara säker på att de tolkningar forskaren gör av andras beteenden överensstämmer med verkligheten (Aspelin, 2018). Det som också är svårt att få en bild av, i intervjuer eller observationer, är vilken betydelse de kvalificerade samtalen fick på klasslärarens svenskundervisning i det långa loppet.

I min studie ingick sex respondenter från olika stadier. En tanke med detta från början var att eventuella skillnader mellan de olika stadierna kunde skönjas, gällande beskrivning av rådgivande och kvalificerade samtal. Då det endast blev de sex, kunde inga sådana slutsatser dras.

Möjligen kunde fokus istället legat på en yrkesgrupp. Yrkesgruppen hade då kunnat vara speciallärare med inriktningen språk- skriv- och läsutveckling. Då hade mer frågor med fokus på språk - läs och skrivutveckling kunnat ställas, då de av förklarliga skäl varit mer insatta i detta ämne. Möjligen hade frågor runt upplevelsen av rådgivning och handledning kopplade till olika läsprojekt som Läslyftet kunnat ställas och en större kunskap kring samtal inom just detta område bibringats.

7.2 Resultatdiskussion

Syftet med detta arbete är att bidra med kunskap om hur några lärare, rektorer och speciallärare beskriver speciallärarens relationskompetens i rollen som kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor om språk- skriv- och läsutveckling.

I examensordningen för speciallärare framkommer att speciallärare med språk- skriv och läsinriktning ska vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör barns och elevers språk- skriv- och läsutveckling (2017:1111).

Aspelin och Persson (2011) slog fast att utbildningsinstitutioner i första hand är en arena där relationer, kommunikation och mänskliga möten är centrala. Med detta teoretiska synsätt spelar speciallärarens förmåga att bygga relationer i samtal en viktig roll.

Mina respondenter upplevde specialläraren som tydlig och strukturerad. Samtliga av mina respondenter gav exempel på att specialläraren visade relationskompetens. En speciallärare beskrev stämningen i gruppen som trygg och avslappnad. En annan upplevde att hon bemötte kollegans yviga kroppsspråk och frustration med ett stort lugn. Båda lärarna upplevde att de kände sig lyssnade på av specialläraren och att de kände förtroende för henne. Rektorer talade om ett respektfullt bemötande men även att språket gjordes tydligt för mottagaren.

Resultaten visar att respondenterna beskriver att relationskompetens har betydelse för ett kvalificerat samtal. Sundqvists (2012) syfte med sin studie var hur handledande samtal kunde förstås och utvecklas. Hennes resultat visade att ett lagkamratskap och ett professionellt utbyte var viktiga för ett kvalificerat samtal. På samma sätt visar mina resultat på goda relationers betydelse. Aspelin och Jönsson (2019) tar i sin studie upp interaktionens betydelse för relationskompetensen. Mina resultat visar i likhet med Aspelin och Jönssons (2019) resultat på att interaktionen mellan specialläraren och

läraren är av vikt. Interaktionen är föränderlig och ibland oförutsägbar (Aspelin & Jönsson, 2019). Interaktionens föränderlighet påverkar relationen. Mina respondenter Emelie och Malin, som är speciallärare, beskriver två typer av helt olika slags samtal, vilka, enligt min tolkning, påverkar interaktionen mellan deltagarna och därmed relationerna. Jag kommer nu belysa och diskutera dessa olika slags samtal.

Speciallärare Emelie, lyfte hur hon upplevt att vara samtalspartner i projektet Läslyftet. I ett kvalificerat, men mer handledande samtal som samtal inom fortbildningsprojektet Läslyftet innebär, kan gruppen användas som en resurs att tillföra nya perspektiv och fördjupa samtalet.

Emelie upplevde det dock tvärtom som att medlemmarna i gruppen förde samtalet bort från det som var syftet med samtalet. Hon beskrev det som svårt att ställa utmanande frågor som drev samtalet vidare. Att ställa rätt frågor brukar nämnas som en framgångsfaktor för att leda till lärande och utveckling (Kragh & Plantin Ewe, 2018). Hon upplevde det som komplicerat att vara den som initierade och drev samtalet och förhindrade att samtalet gick andra vägar än det planerade (Nilsson & Waldemarson, 2016). (Min definition av vad ett kvalificerat samtal är, se centrala begrepp, s. 12). Emelie beskrev att kollegorna framhöll att gruppstorlek omöjliggjorde utveckling. Detta skulle kunna tolkas som att kommunikationen mellan stat, kommun, skolledning och lärare brast. Ledningen var otydlig om att den önskade en utveckling av språk- skriv- och läsundervisningen även om gruppstorleken var stor. Emelie upplevde även att det var svårt att kommunicera ut till kollegorna att syftet med samtalen var att granska sin undervisning kritiskt och utveckla den. Att en fungerande kommunikation mellan olika nivåer är en förutsättning för lärande och delaktighet säger den teoretiska modellen KoRP (Ahlberg, 1999).

Malin, speciallärare på lågstadiet, höll i ett helt annat typ av samtal. Det var ett enskilt samtal, som handlade om vilken nivå kollegan skulle lägga sig på i undervisningen. För att koppla det till Aspelin & Jönsson (2019) så innebar den förändrade interaktionen mellan parterna att relationerna förändrades, jämfört med Emelies samtal. Hade samtalen

som Emelie höll i videofilmats, liknande metoden i Aspelin & Jönssons (2019) studie, hade interaktionen kunnat synliggjorts. Det hade varit ett sätt för Emelie att utveckla sin samtalsroll.

Det som gjorde att Emelie upplevde det svårare att hålla ett kvalificerat samtal skulle kunna vara att formen för samtalet ställde högre krav på henne som samtalsledare. Hon var inte i en rådgivande roll, utan istället i en handledande. Ett handledningssamtal, är enligt Killén (2008) en professionell utvecklingsprocess som pågår under en längre tid. I ett handledningssamtal granskar man således sin yrkesroll på ett djupare plan. Det framgick inte heller av Emelies beskrivning av sin roll som kollegiehandledare om hon tydligt redogjorde för ett konkret mål med samtalen. Om hon inte gjorde det, kan det varit en av anledningarna till de svårigheter hon upplevde att genomföra samtalen.

De samtal som speciallärare Malin höll i var rådgivande eller konsultativa, som Killén benämner dem (2008). De samtal som Eva deltog var även det rådgivande. Magnus deltog i ett rådgivande samtal i grupp. Rektor Niclas berättade om ett rådgivande samtal i grupp, liksom rektor Sara. Den primära målsättningen utgörs då av ett specifikt problem och inte professionell utveckling i allmänhet (Killén, 2008). Ett dilemma med sådana samtal, kan vara att det ligger en förväntan hos samtalspartnern att specialläraren ska komma med färdiga lösningar eller konkreta råd (Kragh och Plantin Ewe, 2018). Kragh och Plantin Ewe (2018) lyfter att ett sätt att komma från den förväntan från läraren är att strukturen av samtalet ska vara tydlig. Målet är inte att lösa den andres problem. Emelie upplevde att det fanns sådana förväntningar på henne även i en handledande roll i projektet Läslyftet.

Hur skulle då specialläraren vidare kunna utveckla sin relationskompetens som kvalificerad samtalspartner? För att nå en större framgång med ett handledande kvalificerat samtal, liknande det som Emelie höll, skulle krävas att inte bara Emelie, utan även deltagarna, får träna sig på att samtala. Relationskompetens utvecklas i samspel, interaktion, med andra människor (Aspelin & Jönsson, 2019). För att samtalet ska bli mer produktivt krävs träning både av samtalsledare och samtalspartner. För att få

en övning i samtalande inom skolans ram, hade en ökad betoning av samtalets form istället för på samtalets innehåll, varit en möjlighet. Vad menar jag då med form? Jo, när kollegor samlas för att diskutera ett ämne, som t ex språk- skriv- och läsutveckling, ligger fokus gärna på innehållet. Om specialläraren istället fått möjlighet att implementera strukturen för ett samtal, med ett tydligt formulerat mål och syfte, hade det kunnat vara ett sätt att utveckla samtalskonsten.

Skolledarna i min studie gav flera exempel på att speciallärarna hade god relationskompetens. Skolledare Sara önskade dock att speciallärarna hade vågat utmana mer i samtalsledarrollen. Resultatet i Åbergs (2009) studie, som handlar om handledning av specialpedagoger, visar att skolledare upplever att grupphandledning kan ge positiva förändringar såsom bättre samarbete och mer reflekterande. En tanke är att arbetet med att utveckla samtalskonsten skulle kunna ske från två håll, lett av rektorerna. Dels skulle arbetet kunna ske med pedagogerna och dels skulle arbetet kunna ske, som exemplen från min studie visar, med speciallärarna. För att ge pedagogerna mer övning i samtalande skulle fler läs- och skrivprojekt varit önskvärt. Dessa läs- och skrivprojekt skulle i görligaste mån hållas av speciallärare med inriktning mot språk- skriv- och läsutveckling, och inte av någon annan. Även fler aktionsforskningsprojekt hade varit positivt. Läs- och skrivprojekt där samarbete genom samtal mellan speciallärare och pedagoger främjades, hade gett en större tyngd åt samtalets betydelse.

Det andra sättet skulle kunna vara att för speciallärarna utveckla en större omdömeskunskap (Bladini & Naeser, 2013). Speciallärare Emelie t ex, hade redan reflektioner om hur hon bemötte kollegorna, hur hon kämpade med att ha en balans mellan att få dem att känna sig trygga och bekräftade och att utmana dem med rätt frågor. Dessa hade kunnat vidareutvecklas. Bladini och Naesers (2013) belyste reflektionens betydelse för samtalsuppdraget. Hur skulle då en ökad reflektionsträning kunna gå till?

När jag ställde frågor, startade en reflektion hos respondenterna. Hos specialläraren Emelie, visade sig att hon länge funderat över sitt samtalsuppdrag. Att delta i forskningsprojekt och bli intervjuad, är ett sätt att starta en reflektion. I Bladini och Naeser

(2013) reflekterade speciallärarna tillsammans, både muntligt och skriftligt. Att reflektera i grupp över sitt samtalsuppdrag, torde vara ett sätt att utveckla yrkesrollen för speciallärare. Att utveckla möjligheten till reflektion, hade i allra högsta grad varit positivt för speciallärarnas samtalsuppdrag. Att reflektera mer över sin roll som kvalificerad samtalspartner skulle kunna vara ett sätt att utveckla rollen.

Att på en skola kontinuerligt arbeta för att främja goda relationer är av yttersta vikt. Att ge speciallärare och pedagoger naturliga mötesplatser är inte att förglömma. I dagens skola där strävan efter att strukturera arbetet kring extra anpassningar och särskilt stöd märks (SKOLSF, 2014:40) kan en effekt bli att specialläraren lyfts från arbetslaget med pedagoger. Istället arbetar de i elevhälsoteam med rektor, andra speciallärare samt kurator, skolsköterska och skolpsykolog. En konsekvens av detta arbetssätt kan bli att specialläraren alltmer får en expertroll och att relationen till pedagogerna blir lidande. Om att specialläraren fått en expertroll på hans förra arbetsplats, talade Magnus, ämneslärare i svenska. Det hade medfört att Magnus inte vågade vända sig till specialläraren med svårigheter i undervisningen.

Speciallärarens uppdrag som rådgivare i språk- skriv- och läsutveckling upplevdes i min studie som komplext men viktigt att utveckla. Betydelsen av samtalen i svenskundervisningen var svårbeskriven. Speciallärarna gav en bild av att pedagogerna kunde göra förändringar i sin undervisning efter kvalificerade samtal, men att förändringarna ibland bara gjordes för att de måste och kanske därmed inte blev någon varaktig förändring. Speciallärare Emelie berättade även om förväntningarna på specialläraren som en som kom med snabba lösningar, som var mätbara. Lärarnas upplevelser av speciallärarens uppdrag som rådgivare var blandade. Rektor Sara lyfte fram att hon ville se speciallärarrollen som en mer utmanande sådan, istället för att hon eller han skulle ta över problemen. Hon såg även att förbättra metoder att utvärdera effekten av samtalen som en utvecklingsmöjlighet.

En annan typ att utveckla samtalsuppdraget kunde vara att från skolledarhåll understödja specialläraren som observatör i klassrummet. En observation av arbetet med språk- skriv-

och läsutveckling i klassrummet skulle följas av ett kvalificerat samtal med speciallärare. Det skulle ge ett innehåll att utgå från. Klassläraren kunde sedan med hjälp av öppna frågor få tala om sin upplevelse av lektionen. Om detta bara gjordes, skulle speciallärarens uppdrag bli tydligare. Det skulle göras klart att speciallärarens huvuduppgift inte består i att testa elever och ta hand om de elever som behöver stöd utanför klassrummet, utan att huvuduppgiften är att arbeta för en differentierad undervisning. I en differentierad undervisning har klassläraren ansvaret för alla elever och specialläraren har en funktion som samtalspartner.

7.3 Specialpedagogiska implikationer

De kvalificerade samtalen kan ge speciallärare möjlighet att arbeta för att utveckla tillgängliga lärmiljöer. I dagens skola bedrivs olika fortbildningsprojekt som Läslyftet, Genrepedagogik, SKUA, Samverkan för bästa skola m fl. I min studie kom betydelsen av relationer fram. Det framkom även att specialläraren, i rådgivande samtal, upplevdes som tydlig och strukturerad. Hälften av mina respondenter upplevde att samtalen hade betydelse för undervisningen i svenska, och av dem var det en som uppgav att han alltid gjorde förändringar i sin undervisning efter samtalen. Det som även framkom var att speciallärarens samtalsuppdrag behöver tydliggöras, tränas och implementeras mer i verksamheten.

Om speciallärarstudenter fick träna mer samtalande, tror jag att förutsättningar för framgångsrika rådgivande samtal i språk- skriv- och läsutveckling skulle förbättras. Men det räcker inte. Dessutom är det min övertygelse att en större framtida satsning på kollegiehandledarutbildningar, som den Sundqvist (2012) tar upp i sin studie, hade varit bra för speciallärarens samtalsroll. Förståelsen för samtalandets betydelse för utveckling av språk- skriv- och läsutveckling på skolorna skulle öka förutsättningarna för en differentierad undervisning i svenska.

7.4 Framtida forskning

Min studie gav resultat som handlade om att relationskompetens är betydelsefull i ett kvalificerat samtalsupdrag. Samtliga respondenter beskrev på olika sätt att de upplevde specialläraren som en god relationsbyggare. Den gav även resultat som visade på betydelsen av speciallärarens tydlighet och struktur i kvalificerade och rådgivande samtal. Tre av sex respondenter beskrev att samtalen hade betydelse för ämnet svenska – men endast en tyckte att han alltid ändrade något i undervisningen efter samtalen. Resultaten visade samtidigt att speciallärarna inte upplevde att de nådde riktigt ända fram med målet för sina samtal. Anledningarna kan vara otydligheten för pedagoger vad gäller innebörden av kvalificerade samtal. En annan anledning kan vara skolans krav på mätbara resultat, som i sin tur driver på snabba lösningar och i det har samtal ingen plats. Bristande kommunikation mellan olika nivåer i utbildningssystemet kan också vara en orsak. Kommunikationen om att skolläringarna förväntade sig ett utvecklande av undervisningen, även med stora klasser, nådde inte lärarna i exempelvis speciallärare Emelies fall och försvårade därmed kommunikationen i samtalet och därigenom i förlängningen delaktighet och lärandet för eleverna (Ahlberg, 1999). Den sista tolkningen visar att kommunikation är viktigt och ger en vidare innebörd av speciallärarens relationskompetens. Relationskompetens är essentiellt. Det påvisar alltså mina resultat. Forskning med det teoretiska analysverktyget relationskompetens (Aspelin, 2019) torde vara ett bra forskningsfält.

Det har skrivits en forskningsartikel i Sverige om lärarstudenters relationskompetens (Aspelin & Jönsson, 2019). I den fokuseras det istället på interaktionen. Att studera speciallärarens relationskompetens på samma sätt som lärarstudenters relationskompetens studerades, vore intressant.

Aspelin & Jönsson (2019) använde metoden observationer av studenter som studerade fingerade situationer i videoupptagningar. De fick därefter samtala om videoupptagningarna, vilka skrevs ner av forskarna. En liknande observation skulle

kunna göras av speciallärare. Det som skulle kunna utvecklas, vore att speciallärare efter några år följdes upp. Hur upplevde de sin relationskompetens 5-10 år efter studien?

Ett framtida forskningsfält där observation av specialläraren i samtal med klasslärare, som sedan följdes upp i klassrummet, hade varit intressant. Jag tror att genom att observera speciallärarens relationskompetens på fältet hade det varit lättare att dra några mer långtgående slutsatser om speciallärares relationskompetens. Ett lämpligt analysverktyg hade varit Aspelins modell av relationskompetens, med aspekterna kommunikationskompetens, differentieringskompetens samt socioemotionell kompetens (2018). Det användes i studien (Aspelin & Jönsson, 2019) av lärarstudenternas relationskompetens. Nackdelen med den studien var att den inte sade något om hur lärarstudenterna skulle agerat ute i skolorna, i verkliga situationer. Med mitt förslag om observationer av speciallärare ute på fältet, hade vi fått ett mer tillförlitligt resultat.

8. Slutord

Genom min studie ville jag få en ökad förståelse för speciallärarens roll i kvalificerade samtal med pedagoger. Speciallärare för många olika slags kvalificerade samtal inom språk- skriv- och läsutveckling. Samtalen i min studie var rådgivande till enskilda pedagoger, rådgivande i grupp men även fortbildande i läsprogrammet Läslyftet.

Mina resultat visade att speciallärarna upplevdes ha god struktur och tydlighet på sina kvalificerade samtal. Samtliga respondenter tog upp exempel på att speciallärare visade relationskompetens. Tre av sex respondenter gav exempel på att samtalen fick betydelse för svenskundervisningen. Endast en uppgav dock att han alltid gjorde förändringar efter samtalen.

Alla respondenterna gav exempel på förmågor som skulle kunna kopplas till Aspelins modell om relationskompetens. En speciallärare beskrev stämningen i gruppen som trygg och avslappnad. En annan upplevde att hon bemötte kollegans yviga kroppsspråk och frustration med ett stort lugn. Båda lärarna upplevde att de kände sig lyssnade på av

specialläraren och att de kände förtroende för henne. Rektorer talade om respektfullt bemötande men även att språket gjordes tydligt för mottagaren.

Speciallärarens uppdrag som rådgivare i språk- skriv- och läsutveckling upplevdes som komplext enligt speciallärarna. De upplevde det båda som viktigt. Speciallärare hade andra förväntningar på sitt uppdrag än pedagogerna de samtalade med. Emelie upplevde att kollegorna ville ha snabba enkla lösningar på dilemman. Hon upplevde att de ville att hon skulle komma med en liten verktygslåda och få fram mätbara resultat. Speciallärare Malin upplevde att även om hon kunde se att hennes råd ibland togs emot, så var det ofta för att pedagogen kände sig tvungen. Det blev inga varaktiga resultat. Läraren Magnus upplevde att han gjorde ändringar i undervisningen efter samtal med specialläraren och kände att de strävade mot samma mål. Lärare Eva upplevde inte att rådgivningen gav något bidrag till hennes undervisning. Rektor Niclas hade ingen uppfattning om speciallärarens rådgivande uppdrag. Rektor Sara beskrev att speciallärarna inte handledde klasslärarna, trots att tid fanns. I stället upplevde hon att de tog över problemet, dvs hade mer enskild undervisning. Specialläraren Emelie upplevde inte att kollegorna tog till sig råden om språkutvecklande undervisning i projektet Läslyftet. Speciallärare Malin var delvis av en annan uppfattning. Hon gav exempel på ett tillfälle då en pedagog uppgett att samtalet hade fått betydelse för hennes svenskundervisning. Hon upplevde dock att pedagogerna ofta inte gjorde förändringarna för att de själva såg meningen med dem, utan för att de måste. Ämneslärare Magnus uppgav att hans samtal med specialläraren hade den betydelsen för hans svenskundervisning att han ändrade, justerade och tog in nya texter. Klasslärare Eva uppgav ingen direkt betydelse för undervisningen. Ingen av rektorerna kunde beskriva vilken betydelse de språk- skriv- och läsutvecklande samtalen hade på undervisningen. Rektor Sara uttryckte en utvecklingsmöjlighet: Det hade varit önskvärt att kunna utvärdera effekten av kvalificerade samtal på undervisningen.

Att satsa mer på samtalen inom skolans värld hade varit till gagn för alla. Goda samtal ger styrka för pedagoger att fortsätta sitt nödvändiga arbete. Goda samtal ger ringar på vattnet för våra elever. Samarbete genom samtal främjar en skola, där inget barn lämnas utanför, utan alla har möjlighet att utvecklas.

Referenser

- Ahlberg, A. (1999) *Pa spaning efter en skola för alla*. (1999:08) Specialpedagogisk rapport nr 15. Göteborg Universitet.
- Ahlberg, A. (2001) *Lärande och delaktighet*. Göteborgs Universitet.
- Ahlberg, A. (2007a). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E.Björck-Åkesson (red) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84). Vetenskapsrådets Rapportserie 5:2007.
- Ahlberg, A. (2013) *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Liber AB
- Ahlberg, A., Klasson, J-A. & Nordevall, E. (2002). *Reflekterande samtal för pedagogisk utveckling. Lärare och specialpedagog i samverkan om lärande i matematik*. (Insikt 2002:2) Vetenskapliga rapporter från HLK.
- Aspelin J. (2018) *Lärares relationskompetens Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Liber
- Aspelin, J. & Jönsson, A. (2019) *Relational competence in teacher education: Concept analysis and report from a pilot study*. Taylor & Frances Online, Vol nr 23, s. 264–283. | <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Aspelin J. & Persson S. (2011) *Om relationell pedagogik*. Gleerups
- Atkinson, R. (2004) Life story interview. I: M.S. Lewis Beck, A. Bryman & T.F.Liao (red), *The Sage encyclopedia of social science research methods*. (3 vol) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bergman S. & Blomqvist C. (2012) (3 uppl) *Uppskattande samtalskonst. Om att skapa möjligheter i samtalets värld*. Studentlitteratur
- Bladini K. & Naeser M. (2013) *Att kvalificera ett samtalsupdrag Om ett utvecklingsarbete i speciallärarprogrammet*. Karlstad University studies
- Blennberger E. (2013) *Bemötandets etik*. Studentlitteratur
- Bruce B. (red.), *Att vara speciallärare* (s.75–89). Gleerups
- Bryman A. (2011) (2 uppl) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber

- Buber M. (1990) (2 uppl) *Jag och Du*. Dualis förlag
- Erickson M. (1988) *Seminars, Workshops and Lectures of Milton H. Erickson*. Free Association Books
- Farm M. (2017) *Psykologiguiden* <https://www.psykologiguiden.se/rad-och-fakta/symtom-och-besvar/psykisk-ohalsa/sjalvkansla>
- Fibaek Laursen P. (2004) *Den autentiska läraren: bli en bra och effektiv undervisare – om du vill*. Liber
- Gergen K. (2009) *Relational Being. Beyond Self and Community*. Oxford University Press
- Gjems L. (1997) *Handledning i professionsgrupper: Ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. Studentlitteratur
- Hägg K. & Kuoppa S.M. (2007) *Professionell vägledning: Med samtal som redskap*. Studentlitteratur
- Jons L. (2008) *Till-tal och An-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning*. Stockholms universitet
- Jordan J. (2004) Toward competence and connection. I: Jordan. J.(red)*The complexity of connection. Writings from the Stone Center's Jean Baker Miller training institute*. The Guilford Press, s.11-27
- Kaiser L. & Lund, M. A. (1986) *Supervisjon og konsultasjon*. Socialpedagogisk Forlag
- Killén K. (2008) *Professionell utveckling och handledning - ett yrkesövergrupande perspektiv*. Studentlitteratur
- Kimsey-House H., Kimsey House K., Sandahl P. & Withworth L.(2011) *Coactive coaching changing business, transforming lives*. Nicholas Brearley Publishing
- Kragh M. & Plantin Ewe L. (2018), *Speciallärarens arbete som kvalificerad samtalspartner*.
- Kvale S. & Brinkmann S. (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur
- Lögstrup K.E. (1994) *Det etiska kravet*, Daidalos
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Drucker, K. T. (2012). *The PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College

- Nilsson B. & Waldemarson A-K. (2016) (4 uppl) *Kommunikation Samspel mellan människor*. Studentlitteratur
- Repstad P. (2007) (4 uppl) *Närhet och distans Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*, Studentlitteratur
- Rubin M. (2019) *Språkliga redskap – språklig beredskap En praktisknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning*, (Doktorsavhandling Malmö Universitet)
- Scheff T.J. (1990) *Microsociology. Discourse, emotion and social structure*. The University of Chicago Press
- SFS (2017:1111) *Examensförordning för speciallärare*. Utrikesdepartementet
- SKOLFS (2014:40) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket
- Skolverket (16 februari 2021) *Planera och organisera för kollegialt lärande* <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/leda-personal/planera-och-organisera-for-kollegialt-larande>
- Sundqvist C. (2012) *Perspektivmöten i skola och handledning Lärares tankar om specialpedagogisk handledning*, Åbo Akademi förlag
- Tjernberg C. (2013) *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*, Stockholms Universitet
- Åberg, K. (2009) *Anledning till handledning* (Doktorsavhandling, Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping) Hämtad 2020-01-05 från <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:290823/FULLTEXT01.pdf>
- Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*. Vetenskapsrådet

Bilaga 1 Intervjuguide

Intervjufrågor med speciallärare

Inledande frågor: Hur många år har du i yrket? Hur ofta bedömer du att du har kvalificerade samtal? (Se definition) Finns det tid på ditt schema för kvalificerade samtal/handledning? Hur ofta i så fall?

Inledande frågor: Berätta om ett kvalificerat samtal med en klasslärare du har haft inom ämnet språk- skriv- och läsutveckling. Kan du beskriva denna episod så tydligt som möjligt? Lärde du dig något? Vad i så fall?

Direkta frågor: Kommer du ihåg lärarens känslor inför dilemmat? Hur var lärarens kroppsspråk, minns du det? Om ja, beskriv! Kände du att pedagogen var nöjd när han gick därifrån? Kände du att han var stärkt och villig att utveckla sig i sin undervisning beträffande språk- skriv och läsundervisning? Om ja, på vilket sätt? Om nej, vad tror du det beror på?

Intervjufrågor med lärare

Inledande frågor: Hur många år har du i yrket? Hur ofta bedömer du att du har kvalificerade samtal? (Se definition) Finns det tid på ditt schema för kvalificerade samtal/handledning? Hur ofta i så fall?

Inledande frågor: Berätta om ett samtal med en speciallärare du har haft inom ämnet språk- skriv- och läsutveckling. Kan du beskriva denna episod så tydligt som möjligt? Lärde du dig något? Vad i så fall?

Sonderande frågor: Hur upplevde du samtalet?

Direkta frågor: Hur var speciallärarens kroppsspråk? Kände du att specialläraren lyssnade på det du hade att säga? Kände du dig nöjd när du gick därifrån? Kände du att du var stärkt och villig att utveckla dig i din undervisning beträffande språk- skriv- och läsundervisning? Om ja, på vilket sätt? Om nej, vad tror du det beror på?

Intervjufrågor med rektorer

Inledande frågor: Hur många år har du i yrket?

Inledande frågor: Erinna dig ett kvalificerat samtal du deltagit i, som en speciallärare/specialpedagog hållit i. Gärna ett samtal om ämnet språk- skriv- och läsutveckling. Berätta om det!

Direkta frågor: Kan du berätta hur du upplevde specialläraren som samtalsledare? Upplevde du att hen lyssnade respektfullt på lärarna? Kände du att hen anpassade språket efter lärarna? Hade hen ett öppet kroppsspråk? Ledde samtalet att lärarna utvecklade sin undervisning?

Bilaga 2 Missivbrev

Hej!

Jag heter Carolina Bjelvehammar och är student på Speciallärarprogrammet med inriktning mot språk- skriv- och läsutveckling. Jag går min sista termin och kommer ta examen våren 2021.

Denna termin ska jag skriva mitt examensarbete som omfattar 15 hp. Examensarbetet handlar om kvalificerade samtal inom ämnet språk- läs- och skrivutveckling mellan speciallärare och klasslärare.

I min studie definieras ett kvalificerat samtal som att ett kvalificerat samtal har ett konkret formulerat mål. En av parterna fungerar som en samtalsledare dvs den som initierar och driver samtalet och förhindrar att samtalet går andra vägar än det planerade. (Nilsson & Waldemarson, 2016). Mina respondenter kommer att vara sex personer från yrkeskategorierna klasslärare, speciallärare samt rektorer. Intervjuerna kommer pågå den rådande situationen ske digitalt. Inspelningarna kommer avlyssnas endast av mig och i vissa fall transkriberas.

Jag följer forskningsrådets etiska principer.

Nedan står de uppräknade.

Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.

Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.

Deltagarna och verksamheterna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.

Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Carolina Bjelvehammar

.....

Studentens/studenternas underskrift/er

Kontaktuppgifter:

Ansvarig lärare/handledare: Katarina Nilfyr

Kontaktuppgifter

Högskolan

i

Kristianstad:

www.hkr.se

044-2503000