



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 2022
Fakulteten för lärarutbildning

Språkutvecklande undervisning och tillgänglig lärmiljö för elever i språklig sårbarhet

Speciallärarens roll i ett språkutvecklande arbete

**Charlott Bjerstam
Anna – Karin Jutterström**

Författare

Charlott Bjerstam och Anna – Karin Jutterström

Titel

Språkutvecklande undervisning och tillgänglig lärmiljö för elever i språklig sårbarhet - Speciallärarens roll i ett språkutvecklande arbete

Engelsk titel

Language development teaching and accessible learning environment

For students in language vulnerability – the role of the special needs teacher in a language development work

Handledare

Katarina Nilfyr

Bedömande lärare

Tina Kullenberg

Examinator

Daniel Östlund

Sammanfattning

Skolinspektionens (2021) granskning visar på bland annat otillräcklig kvalitet i skolans lärmiljö samt otillräckligt språkutvecklande arbete. Granskningen visar även på otillräcklig samverkan inom skolan, brister i strukturer för skolans kollegiala arbete samt otillräcklig elevhälsa utifrån ett förebyggande och främjande arbete som förklaringar. Syftet med föreliggande uppsats är att bidra med kunskap kring språkutvecklande undervisning och hur denna, utifrån lärarnas och speciallärarnas beskrivningar, kan göra lärmiljön tillgänglig för elever i språklig sårbarhet samt speciallärarens roll i ett språkutvecklande arbete. Resultatet är baserat på åtta kvalitativa semistrukturerade intervjuer där fyra lärare och fyra speciallärare har deltagit. Den sociokulturella teorin har använts vid analysen av empirin. Resultatet visar speciallärarnas och lärarnas beskrivning av att språkutvecklande undervisning innebär ett aktivt arbete med språket i alla ämnen. Språkutvecklande undervisning och tillgänglig lärmiljö beskrivs utifrån vikten av följande: att arbeta med ord och begrepp; möjlighet att lära i en kontext; modellera läs- och skrivstrategier; använda språket i ett samspel samt använda datorn och stötta elever med olika stödstrukturer som modelltexter, mallar, bildstöd och feedback. Vad gäller speciallärarens roll uttrycker speciallärarna och lärarna att det finns ett visst samarbete dem emellan för att utveckla språkligt tillgängliga lärmiljöer genom undervisning, pedagogiska samtal samt kollegialt lärande. De uttrycker även att brist på tid samt lärares inställning till eget lärande kan försvåra målet att utveckla språkligt tillgängliga lärmiljöer. I det förebyggande arbetet uttrycker speciallärarna sig ha stöd av sina rektorer i att själv lägga upp sitt arbete. Utvecklingsmöjligheter som nämns är att kunna vara delaktig i fler klassrum, genomföra pedagogiska samtal i mindre sammanhang och tid för kollegialt lärande.

Ämnesord

språkutvecklande undervisning, tillgänglig lärmiljö, språklig sårbarhet, speciallärarens uppdrag, pedagogiska strategier och stödstrukturer, anpassningar, särskilt stöd.

Author

Charlott Bjerstam och Anna – Karin Jutterström

Title

Language development teaching and accessible learning environment
For students in language vulnerability – the role of the special needs teacher in a language development work

Supervisor

Katarina Nilfyr

Assessment teacher

Tina Kullenberg

Examiner

Daniel Östlund

Abstract

Skolinspektionens (2021) review shows, among other things, insufficient quality in the school's learning environment and inadequate work on language development. The review also shows insufficient collaboration within the school, shortcomings in structures for the school's collegial work, and insufficient student health based on preventive and promotional work. The aim of this thesis is to provide knowledge about language development teaching and how it, based on the description of teachers and special needs teachers, can help make the learning environment accessible to students with language vulnerability. It also focuses on the role a special needs teacher plays in work concerning language development. The results are based on eight qualitative semi-structured interviews in which four teachers and four special needs teachers have participated. The empirical evidence has subsequently been analysed using sociocultural theory. The results show that the descriptions given by teachers and special needs teachers indicate that language development teaching requires active work with language in all subjects. Language development teaching and an accessible learning environment are described based on the importance of the following: working with words and concepts; providing the opportunity to learn in a context; presenting model reading and writing strategies; applying language in interactions; and outlining use of the computer and various support structures such as model texts, templates, image support, and feedback. Regarding the role of the special needs teacher, both special needs teachers and teachers indicate that there is a certain amount of cooperation between them to develop linguistically accessible learning environments through teaching, carry out pedagogical discussions, and achieve collegial learning. They also express that lack of time and teachers' attitudes towards their own learning can complicate the goal of developing linguistically accessible learning environments. These special needs teachers also say that they have the support of their school principals in the planning and performing their work. The mentioned development opportunities include being able to play an active role in more classrooms, to conduct pedagogical discussions in smaller contexts, and to have time for collegial learning.

Keywords

language development teaching, accessible learning environment, linguistic vulnerability, the special needs teacher's assignment, pedagogical strategies and support structures, adaptations, special support.

Förord

Vi, Charlott Bjerstam och Anna-Karin Jutterström, har ett gemensamt intresse för språk- skriv- och läsutveckling samt hur vi i vår roll som speciallärare kan arbeta förebyggande i ett språkutvecklande arbete för att göra lärmiljön tillgänglig för elever i språklig sårbarhet.

Vi har skrivit detta examensarbete tillsammans. Vi har under arbetets gång gemensamt analyserat, reflekterat och diskuterat vilken tidigare forskning och litteratur som ska vara med och vi har båda medverkat och varit delaktiga vid datainsamlingen av vår undersökning. Innehållet har delats upp vid skrivandet men har bearbetats tillsammans så att processen har lett framåt. Därför anser vi att vårt arbete kan bedömas likvärdigt från båda parter då båda är lika delaktiga i det slutgiltiga examensarbetet som vi presenterar.

Vi vill tacka alla värdefulla respondenter som deltagit i vår datainsamling. Det är ni som möjliggjort att vi kunnat genomföra vår undersökning. Vi vill också rikta ett stort tack till Katarina Nilfyr som har handlett oss i vårt skrivande. Vi vill även tacka våra respektive och familjer för förståelse, stöttning och tålamod då vi har ägnat mycket tid åt studier och skrivande. Sedan vill vi ju såklart också tacka varandra för ett gott samarbete med givande reflektioner, diskussioner och skratt. Tack!

Charlott Bjerstam

Anna-Karin Jutterström

Innehållsförteckning

1. Inledning	7
1.1 Problemområde	8
1.2 Syfte och frågeställningar	9
1.3 Begreppslista	9
1.3.1 Språkutvecklande undervisning	9
1.3.2 Tillgänglig lärmiljö	9
1.3.3 Språklig sårbarhet	10
1.3.4 Scaffolding – stöttning	10
1.3.5 Kollegialt lärande	10
1.4 Avgränsningar	10
2. Tidigare forskning och litteratur	11
2.1 En skola för alla	11
2.1.1 Tillgänglig lärmiljö för att inkludera elever i undervisning	12
2.1.2 Språklig sårbarhet – vad innebär det?	12
2.1.3 Bemötande för att göra elever i språklig sårbarhet delaktiga	13
2.2 Språkutvecklande undervisning och tillgänglig lärmiljö	13
2.2.1 Interaktionens betydelse för språkutveckling och lärande	13
2.2.2 Kontextens betydelse för rörelsen mellan vardagsspråk och skolspråk 15	
2.2.3 Framgångsrik läs- och skrivundervisning	16
2.2.4 Språkutvecklande arbetsätt	17
2.2.5 Språklig stöttning	17
2.3 Speciallärarens uppdrag	19
2.3.1 Utredning	19
2.3.2 Undervisning	20
2.3.3 Kvalificerad samtalspartner	20
2.3.4 Kollegialt lärande	21
3. Teoretiska utgångspunkter	22
3.1 Sociokulturell teori	22
4. Metod	24
4.1 Metodval	24
4.1.1 Semistrukturerade intervjuer	25
4.2 Urval	25

4.3	Genomförande.....	26
4.4	Bearbetning och analys av data.....	27
4.5	Tillförlitlighet och trovärdighet.....	28
4.6	Forskningsetiska överväganden	28
5.	Resultat	29
5.1	Pedagogiska strategier.....	29
5.2	Pedagogiska stödstrukturer	32
5.3	Samarbete utifrån speciallärares undervisningsuppdrag	32
5.4	Samarbete utifrån speciallärares utvecklingsuppdrag	33
5.5	Förutsättningar för samarbete	34
5.6	Speciallärares förebyggande arbete.....	35
6.	Teoretisk analys och sammanfattning.....	36
6.1	Teoretisk analys	37
6.1.1	<i>Språkutvecklande undervisning och tillgänglig lärmiljö.....</i>	<i>37</i>
6.1.2	<i>Samarbete mellan speciallärare och lärare.....</i>	<i>39</i>
6.1.3	<i>Speciallärares möjlighet att arbeta förebyggande.....</i>	<i>40</i>
6.2	Sammanfattning	41
7.	Diskussion	42
7.1	Metoddiskussion	42
7.2	Resultatdiskussion.....	44
7.2.1	<i>Språkutvecklande undervisning och tillgänglig lärmiljö.....</i>	<i>44</i>
7.2.2	<i>Samarbetet mellan speciallärare och lärare.....</i>	<i>47</i>
7.2.3	<i>Speciallärares möjlighet att arbeta förebyggande.....</i>	<i>49</i>
7.3	Specialpedagogiska implikationer	50
7.4	Förslag på fortsatt forskning	51
	Referenslista.....	52
	Bilaga 1 - Intervjuguide	55
	Bilaga 2 – Missivbrev	56

1. Inledning

Under vår tid som verksamma inom skolan har vi sett att det kan förekomma stora variationer i elevers språkutveckling i en klass. Vi har också upplevt att dagens skola ställer höga krav på språkkunskaper då språket har en central roll i all undervisning och goda språkkunskaper blir på så vis avgörande för elevers kunskapsutveckling. Denna insikt har förstärkts under vår utbildning till speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling. Hajer och Meestringa (2014) menar att en förutsättning för att elever ska förstå det specifika ämnesspråk som de möter i skolan är att språkutvecklande undervisning inte längre är något som enbart berör språklärare och språkundervisning, utan något som ska bedrivas av lärare i samtliga skolämnen (Hajer & Meestringa, 2014). Därför anser vi att en språkutvecklande undervisning är högaktuellt i dagens skola.

Under speciallärarutbildningen har Bruces m.fl. (2016) bok inspirerat. I den beskriver författarna att elever kan hamna i språklig sårbarhet i situationer där språket är abstrakt och komplicerat. Vidare beskriver Bruce m.fl. (2016) att språklig sårbarhet uppstår i relationen mellan elevens förutsättningar och den pedagogiska miljön. Författarna lyfter därför vikten av att ha ett relationellt synsätt på lärande och pedagogik med förståelse för att elevens förutsättningar, skolans språkliga krav och pedagogiken tillsammans är faktorer som påverkar och driver elevers språk- och kunskapsutveckling framåt. Som speciallärare anser vi det viktigt, som Bruce m.fl. (2016) skriver, att inta ett relationellt möjlighetsperspektiv genom att fokusera på det som bär, istället för det som brister, för att hitta framkomliga vägar i en skola för alla.

Enligt Skolverket (2011) handlar specialpedagogiskt förhållningssätt om alla människors lika värde och allas rätt och möjlighet att inkluderas i en gemenskap och känna delaktighet. Detta grundar sig i Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2022), Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) och genomsyrar skollagen (Skolverket, 2011). Under vår utbildning till speciallärare har vi utvecklat kunskaper kring elevers språk- och begreppsutveckling. Vi har utvecklat insikt i att speciallärarens uppdrag innebär att arbeta förebyggande genom att undanröja

hinder och svårigheter i lärmiljön för elever i språklig sårbarhet och anpassa arbetssätt utifrån elevers individuella behov (SFS 2017:1111).

För elever i språklig sårbarhet kan en medveten språkutvecklande undervisning ge förutsättningar för kunskapsutveckling. Bruce m.fl. (2016) beskriver ett sådant proaktivt språkarbete där skolan organiseras så att alla lärare utvecklar en djup förståelse för språkets roll i undervisningen. Vidare skriver Bruce m. fl. (2016) att speciallärarens roll innebär att i samarbete med läraren utveckla språkutvecklande lärmiljöer som möter elevens behov (Bruce m.fl. 2016). Enligt examensordningen ska specialläraren ha; kunskap om vetenskaplig grund, insikt i forskning och utvecklingsarbete, kunskap kring relationen mellan vetenskap och beprövad erfarenhet gällande språkutvecklande undervisning samt kunna leda utveckling av pedagogiska arbeten för att möta elevers behov (SFS 2017:1111). Det innebär att specialläraren kan, genom kollegialt lärande, leda skolutveckling som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet enligt skollagen (2010:800) inom språkutvecklande undervisning på en skola.

1.1 Problemområde

I september 2021 presenterade Skolinspektionen (2021) en granskning kring långvarigt låga kunskapsresultat. Granskningen redogör hur rektorer och huvudmän, på organisationsnivå, bland annat anger otillräcklig samverkan inom skolan, brister i strukturer för skolans kollegiala arbete samt otillräcklig elevhälsa utifrån ett förebyggande och främjande arbete som förklaringar. Inom undervisning anger rektorer och huvudmän i Skolinspektionens (2021) granskning bland annat otillräcklig kvalitet i skolans lärmiljö och otillräckligt språkutvecklande arbete som förklaringar. Förklaringen menas ligga i hur undervisningen bedrivs.

De insikter vi tillägnat oss kring språkutvecklande undervisning, tillgänglig lärmiljö och speciallärarens roll anser vi berör områden i Skolinspektionens granskning (2021). Den visar att kunskap kring språkutvecklande undervisning, elevhälsans förebyggande arbete, strukturer för kollegialt arbete och samverkan inte är så stor som den borde vara inom skolan. För att alla elever ska ha tillgång till en tillgänglig lärmiljö behöver dessa kunskaper bli större.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att bidra med kunskap kring språkutvecklande undervisning och hur denna, utifrån lärarnas och speciallärarnas beskrivningar, kan göra lärmiljön tillgänglig för elever i språklig sårbarhet samt speciallärarens roll i ett språkutvecklande arbete. Utifrån syftet har följande frågeställningar formulerats:

- Hur beskriver speciallärare och lärare sina uppfattningar kring vad en språkutvecklande undervisning innebär och hur denna kan göra lärmiljön tillgänglig?
- Hur beskriver speciallärare och lärare sin syn på samarbetet dem emellan?
- Hur beskriver speciallärare sina möjligheter att använda sin specialkompetens i ett förebyggande arbete inom språk-, skriv- och läsutveckling?

1.3 Begreppslista

Nedan förklaras centrala begrepp som används i vårt arbete.

1.3.1 Språkutvecklande undervisning

Skolverket (2012) skriver att elever utvecklar kunskap genom språket samtidigt som språket utvecklas genom kunskapen. Vidare beskrivs att elever ska ges möjlighet att utveckla sitt språk i alla ämnen vilket innebär att alla lärare behöver planera för en språkutvecklande undervisningen. Hajer och Meestringa (2014) skriver att lektionerna blir språkutvecklande när eleverna ges möjlighet till ett rikt språkligt inflöde där de får möta ämnesinnehållet i en förståelig kontext och ges möjlighet att använda ord och begrepp aktivt i interaktion och skrift. Vidare menar Hajer och Meestringa (2014) att i en språkutvecklande undervisning ges elever riktad stöttning genom handledning och aktiverande pedagogik.

1.3.2 Tillgänglig lärmiljö

Enligt specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, 2015) handlar tillgänglig lärmiljö om att ge elever möjlighet till lärande och gemenskap. En förutsättning för lärande är en fungerande kommunikation genom tal, skrift, bilder, symboler och gester. Vidare beskriver SPSM (2015) att tillgänglig lärmiljö handlar om att ge

elever möjlighet att vara delaktiga i en social gemenskap, att undervisningen planeras så att elever görs delaktiga genom pedagogiska strategier och genom att ge tillgång till stödstrukturer och alternativa lärverktyg samt att det finns tillgång till rum för lärande där hänsyn tas till elevens behov utifrån ljud, ljus och rörelse.

1.3.3 Språklig sårbarhet

Bruce m.fl. (2016) redogör för språklig sårbarhet som handlar om relationen mellan elevens förutsättningar och den pedagogiska miljön. Vidare beskrivs hur den språkliga sårbarheten blir synlig när elevens språkliga förutsättningar inte motsvarar de krav och förväntningar som situationen ställer.

1.3.4 Scaffolding – stöttning

Enligt Gibbons (2016) handlar scaffolding om det stöd läraren ger elever i klassrummet som leder till att elever kan nå nya nivåer av förståelse och kunskaper och till att eleven så småningom kan genomföra uppgiften på egen hand. Johnson (2019) beskriver scaffolds utifrån att de kan vara både planerade och interaktionella där planerade scaffolds är förberedda och /eller tillverkade medan interaktionella scaffolds även kan användas i stunden.

1.3.5 Kollegialt lärande

Skolverket (2022) beskriver kollegialt lärande som ett arbete som genomförs bland kollegor, där kunskap utvecklas genom att ta del av varandras erfarenheter och forskning kopplat till aktuellt utvecklingsområde och dess frågeställningar. Genom att samarbeta med kollegor ges möjligheten att vidga den enskildes perspektiv på hur undervisningen kan planeras för att bidra både till en förbättring av elevernas lärande och skolans utveckling.

1.4 Avgränsningar

Syftet med uppsatsen är att bidra med kunskap kring språkutvecklande undervisning och hur denna, utifrån lärarnas och speciallärarnas beskrivningar, kan göra lärmiljön tillgänglig för elever i språklig sårbarhet samt speciallärarens roll i ett språkutvecklande arbete. Genom intervjuer undersöks hur fyra lärare och fyra speciallärare med specialiseringen språk-, skriv- och läsutveckling beskriver sin

uppfattning kring detta då Skolinspektionens granskning (2021) visar på långvarigt låga resultat. Förklaringen anses bland annat vara otillräcklig kvalitet i skolans lärmiljö, otillräckligt språkutvecklande arbete, brister i strukturen för skolans kollegiala arbete, otillräcklig samverkan samt otillräcklig elevhälsa utifrån ett förebyggande och främjande arbete.

2. Tidigare forskning och litteratur

I kommande kapitel presenteras tidigare forskning och litteratur. Kapitlet inleds med ett avsnitt som skriver fram vad språklig sårbarhet innebär och elevers rätt till delaktighet i en skola för alla samt hur tillgänglig lärmiljö och förhållningssätt kan möjliggöra detta. Därefter beskrivs språkutvecklande undervisning och hur denna kan göra lärmiljön tillgänglig för elever i språklig sårbarhet. Kapitlet avslutas med ett avsnitt där speciallärares roll utifrån utredning, undervisning och skolutveckling beskrivs.

2.1 En skola för alla

Sveriges olika verksamheter styrs av lagar, regler och riktlinjer som riksdag och regering beslutat om. Skolans styrdokument består av skollag (Skolverket, 2021), skolförordningen (SFS 2011:185), läroplaner (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr 11], 2019), kursplaner (Skolverket, 2019) samt andra direktiv och anvisningar på både central och lokal nivå (Jakobsson & Lundgren, 2013). I dessa framgår att alla elever har rätt till en utbildning som känns meningsfull och gör det möjligt för dem att utvecklas (Nilholm & Göransson, 2014). Internationella dokument som lyfter barns rätt till skola och utbildning är bland annat Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) och FN:s barnkonvention (UNICEF Sverige, 2022). Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) arbetar för att skolan på bästa sätt ska anordna undervisning för elever i behov av särskilt stöd. Där kan vi läsa att skolan bör sträva efter att ge plats för alla barn, att vi alla ska respektera olikheter, ge stöd i inläringen och tillgodose individuella behov. Undervisningen måste anpassas till barnet och inte låta sig styras av skolans förutsättningar. FN:s barnkonvention understryker att alla

barn ska ha samma rättigheter, lika värde och inget barn får diskrimineras. Barn har rätt till liv, överlevnad och utveckling (Unicef Sverige, 2022).

2.1.1 Tillgänglig lärmiljö för att inkludera elever i undervisning

Enligt skollagen (2010:800) har alla elever rätt till ledning och stimulans för att nå så långt som möjligt i sitt lärande och personliga utveckling. Skollagen (2010:800) skriver fram att elever som på grund av en funktionsnedsättning visar sårbarhet i att uppnå kunskapskraven ska ges det stöd som behövs för att motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. För elever i språklig sårbarhet innebär det att undervisningen behöver anpassas för att tillgodose elevers behov (2010:800). I skapandet av tillgänglig lärmiljö menar Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, 2015) att det handlar om att titta på alla faktorer som påverkar möjlighet till lärande och gemenskap. I SPSM:s (2015) tillgänglighetsmodell beskrivs fyra områden som anses samspela med varandra. Förutsättningar för lärande handlar om elevers möjlighet till en fungerande kommunikation utifrån tal, skrift, bilder, symboler och gester. Social miljö handlar om elevers möjlighet att vara delaktiga i en social gemenskap. Pedagogisk miljö handlar om elevers möjlighet att få tillgång till pedagogiska strategier och stödstrukturer samt alternativa lärvätyg för att göras delaktig i undervisningen. Fysisk miljö handlar om att ge elever tillgång till rum för lärande där hänsyn tas till ljud, ljus och rörelse utifrån elevens behov.

2.1.2 Språklig sårbarhet – vad innebär det?

Bruce m.fl. (2016) använder begreppet språklig sårbarhet för att förklara när elevens språkliga förutsättningar inte motsvarar situationens språkliga förväntningar och krav. Den språkliga sårbarheten handlar således om relationen mellan den pedagogiska miljön och elevens förutsättningar. Vidare skriver Bruce m.fl. (2016) att en språklig sårbarhet kan variera beroende på vem eleven talar med, vilket sammanhang eleven befinner sig i och hur eleven känner sig vid just det tillfället. Bruce m.fl. (2016) beskriver att en språklig sårbarhet kan bero på olika orsaker. Nettlebladt och Salameh (2007) förklarar att en utredning som visar språkstörning kan visa sårbarhet inom olika områden och kan vara både expressiv och impressiv (Nettlebladt & Salameh, 2007). Bruce m.fl. (2016) skriver att en utredning som visar läs- och skrivsvårighet och dyslexi kan handla om en sårbarhet

i avkodning och stavning och en sekundär sårbarhet i läsförståelse. Hajer och Meestringa (2014) skriver att även flerspråkiga elever kan befinna sig i en språklig sårbarhet utifrån hur väl de behärskar att lära på svenska samt att använda och kommunicera skolspråket i tal och skrift (Hajer & Meestringa, 2014).

2.1.3 Bemötande för att göra elever i språklig sårbarhet delaktiga

Rosenqvist (2013) beskriver hur forskningen inom det specialpedagogiska fältet under de senaste decennierna styrt bort från det kategoriska perspektivet till ett mer relationellt perspektiv. Med ett kategoriskt synsätt är eleven och dennes svårigheter grunden till insatser och åtgärder. Numer sökes förklaringen till skolproblem i mötet mellan elever och lärmiljön och elevers svårigheter är en angelägenhet för flera aktörer inom verksamheten, såsom klasslärare, rektor, elevhälsoteam, specialpedagoger och speciallärare. Bruce m.fl (2017) skriver att goda relationer mellan lärare och elever, samt elever emellan, är en förutsättning för att undervisningen ska vara framgångsrik. Lärares intresse för elevernas förutsättningar och dennes förmåga att vara flexibel och anpassa den vanliga undervisningen har stor betydelse för elevernas möjlighet att lyckas. I fall där det för eleven förekommer någon typ av sårbarhet behöver vi fler sätt att se på och förstå komplicerade lärsituationer (Bruce m.fl. 2017).

2.2 Språkutvecklande undervisning och tillgänglig lärmiljö

Språk, lärande och identitet är förknippade med varandra. Undervisningen i skolan ska ge elever många möjligheter till samtal, läsning och skrivning för att utveckla kommunikationsförmågan och skapa tilltro till sin egen språkliga förmåga (Lgr 11, 2019). Språkutvecklande undervisning lyfts på olika sätt i läroplanen utifrån att en gynnsam språkutveckling för elever gagnar deras deltagande och bidrar till lärande och utveckling. Språk- och kunskapsutveckling är därför olika sidor av samma mynt där varje ämneslärare har ett språkutvecklande ansvar (Skolverket, 2012).

2.2.1 Interaktionens betydelse för språkutveckling och lärande

Dockrell et al. (2015) belyser i sin studie vikten av den muntliga språkförmågan utifrån att den lägger grunden för elevers läs- och skrivutveckling. De menar att

skolan har ett viktigt uppdrag att utveckla språkinlärningsmiljöer som stödjer det muntliga språket. De har utvecklat ett forskningsbaserat språkstödjande observationsverktyg i syfte att ge lärare redskap att stödja elevers språkutveckling genom att utveckla lärmiljön. Dockrell et al. (2015) undersöker bland annat dimensionen interaktioner för språkinläring i sin studie vilket handlar om vuxnas sätt att prata med elever. Hur elever ges möjlighet att använda och öva på muntligt språk genom tankeväckande samtal med lyhörda lärare som ger verbal feedback. Resultatet synliggör ett utvecklingsbehov i hur lärare använder sitt muntliga språk genom att göra tydliga språkval och att medvetet uppmuntra till turtagning samt stödjer elevers språkutveckling genom att muntlig berätta hur aktiviteter ska genomföras. Hajer och Meestringa (2014) skriver att lärare som för dialoger med elever kan öka språkanvändningen och sporra dem att uttrycka sig. Genom muntlig feedback ges möjlighet att ta del av ett bredare ämnesinnehåll, vilket kan leda till att ämnet känns mer meningsfullt, öppna dörren till högre mål och öka självförtroendet (Hajer & Meestringa, 2014). Bruce m.fl. (2016) menar att språket är lärarens främsta arbetsredskap. Därför är det viktigt att lärare medvetandegör sin egen kommunikationsstil och sitt eget språkande kring vad och hur något sägs och uttalas. Vidare menar Bruce m.fl. (2016) att lärares egna språk måste vara medvetet och genomtänkt utifrån tydlighet, anpassad hastighet, meningslängd, intonation vid nya ord och begrepp för att elever ska uppfatta, förstå och kunna processa språket.

I Dockrell et als. (2015) studie ingår även dimensionen för språkinlärningsmöjligheter. Denna dimension handlar om vilka strukturerade möjligheter det finns i lärmiljön för att stödja språkutveckling genom att ge elever möjlighet att arbeta i smågrupper, möjlighet till interaktiv bokläsning, strukturerade möjligheter till kvalitativ verbal input bland vuxna och kamrater samt inkludering av alla elever i grupparbete. Resultatet i Dockrells et als. (2015) studie synliggör styrkor i lärarnas organisation av smågruppsarbete samt elevernas engagemang i dessa. Däremot synliggör resultaten att strukturerade samtal med kamrater och med vuxna samt inkludering av alla barn i smågruppsarbete förekom mindre ofta. Interaktiv bokläsning förekom betydligt mindre ofta än alla de andra trots att observationerna genomfördes under lästräning (Dockrell et al. 2015). Hajer och Meestringa (2014) skriver att en aktiv talspråksanvändning krävs för att

undervisningen ska bli språkutvecklande. En sådan undervisning behöver ge elever möjlighet att vid flera tillfällen arbeta i smågrupper och par. Både Hajer och Meestringa (2014) samt Gibbons (2016) skriver att för att ge elever förutsättningar behöver lärare planera, organisera och utforma uppgifter som kräver att elever interagerar och som stimulerar elever att tala i ett samarbete.

2.2.2 Kontextens betydelse för rörelsen mellan vardagsspråk och skolspråk

Enligt Cummins (2017) kan språket delas in i ett vardagsspråk som är kontextbundet och ett skolspråk som är kontextreducerat. Cummins (2017) förklarar att i en kontextbunden situation, där vardagsspråket används, ges elever möjlighet till förståelse utifrån ett sammanhang i en mellanmännisklig kommunikation. En kontextreducerad situation, där skolspråket används, handlar om att språkliga tecken förmedlar meningen vilket innebär att eleverna är beroende av språkliga kunskaper för att tolka budskapet rätt (Cummins, 2017). I skolans alla ämnen finns ämnesspecifika ord och begrepp som elever ska förstå och kunna använda (Skolverket, 2019). Hajer och Meestringa (2014) skriver att skolan ofta använder ett, för elever i språklig sårbarhet, abstrakt skolspråk som inte kan ses eller upplevas när nya ord och begrepp presenteras genom läromedelstexter. De menar att en språkutvecklande undervisning i stället bör ge elever i språklig sårbarhet möjlighet att utgå från sitt vardagsspråk genom att kunna använda sig av konkreta och självupplevda situationer som sedan knyter an till nya ord och begrepp och därmed ny kunskap. I Wedins (2011) studie belyses just interaktionens betydelse för lärande där hon poängterar vikten av lärares uppmärksamhet kring språket i ämnesundervisningen. Studien undersöker det språkliga interaktionsmönstret i helklassundervisning. Resultatet visar att helklassinteraktion kan vara positiv för kunskapsbyggande och relativt positiv för att utveckla sociala mönster, men att den inte ger den utmaning och språkliga stimulans som krävs för att andraspråks elever ska utveckla svenska språket. Lärarnas förenkling av språket genom att tala långsamt och tydligt samt att använda talspråkliga uttryck ger inte eleverna möjlighet till språkbyggande mellan vardagsspråk och skolspråk. Wedin (2011) belyser i sin studie att elever behöver ges möjlighet till språklig förhandling och till brobyggande i att använda ett kunskapsrelaterat skolspråk. I

lärandesituationer behöver elever få möjlighet att språkligt formulera kunskapen. Därför betonar Wedin (2011), precis som Gibbons (2016) och Hajer och Meestringa (2014), vikten av att organisera lektioner där elever i anslutning till praktiskt arbete ges möjlighet att diskutera och språkligt formulera sig kring kunskaps- och ämnesinnehållet genom att producera längre talturer med språkliga utmaningar. Gibbons (2016) menar att en sådan undervisning kräver att lärare och elever är interaktiva genom att undervisning och lärande förflyttar sig från ett sammanhang som sker ansikte - mot - ansikte mot det akademiska skolspråket. Gibbons (2016) beskriver att en sådan lektionssekvens kan starta med att elever utför ett experiment i smågrupper. Därefter introduceras nya ord och begrepp. Eleverna får sedan explicit berätta genom att använda de nya orden och begreppen kring experimentet. Slutligen skriver eleverna om detta. Enligt Gibbons (2016) sker då en rörelse mellan talspråk vardagsspråk och skolspråk/skriftspråk som ger eleverna möjlighet att själv använda och experimentera med nya ord och begrepp som är mindre beroende av uppkomstsituationen vilket stämmer överens med Wedins (2011) syn på språkbyggande mellan vardagsspråk och skolspråk.

2.2.3 Framgångsrik läs- och skrivundervisning

Tjernberg och Heimdahl Mattssons (2014) har genomfört en studie som belyser framgångar i läs- och skrivutveckling. Studien visar att lärarna arbetar förebyggande, utifrån en teoretisk grund, genom att ta vara på diagnostiska signaler och tidigt identifiera hinder i elevers läs- och skrivinlärning. Genom att synliggöra viktiga steg samt bygga på elevers styrkor stöttas elever att utmanas i nästa utvecklingszon, vilket möjliggör läs- och skrivutveckling för alla elever. Medan Dockrell et al. (2015) studie visade att interaktiv bokläsning förekom i mindre utsträckning visar resultatet av Tjernberg och Heimdahl Mattssons (2014) studie att en framgångsrik läs- och skrivundervisning innebär att se detta ur ett språkutvecklingssammanhang som präglas av hög lärar- och elevaktivitet. Läsning och skrivning sker interaktivt och inkluderar både skriftlig och muntlig förmåga. Bruce m.fl. (2016) beskriver att interaktiv läsning kan öka intresset eftersom lärare och elever tillsammans samtalar kring texter vilket ger möjlighet att knyta händelser och upplevelser till sig själva. Vidare beskriver de att samtal ger elever i språklig sårbarhet draghjälp att förstå texten till skillnad från att läsa på egen hand. Genom

att lyssna på andras resonemang och förståelse av texten modelleras strategier (Bruce m. fl, 2016). Almqvist m.fl. (2015) har sammanställt studier i syfte att undersöka stödinsatser som främjar elever som befinner sig i en sårbar situation att uppnå kunskapsmål. Resultatet visar att kamratlärande har särskilt god effekt för språkligt sårbara elever att främja läsförmågan samt att metakognitiva strategier i kombination med explicit undervisning har god effekt att främja läs- och ordförståelse då interventionen genomförs i mindre grupp (Almqvist m.fl. 2015). Ett sätt att arbeta med explicita läsförståelsestrategier är genom metoden Reciprocal reading som konkret synliggör hur elever behöver undervisas för att stödja läsförståelsen (Cain, 2010; Bruce m.fl. 2016; Westlund, 2019; Wengelin & Nilholm, 2016). En undervisning med reciprocal reading ger elever tydliga instruktioner i hur de ska: summera och återge innehåll, ställa frågor till texten för att checka förståelsen, klargöra och värdera innehållet samt förutsäga vad som kommer att hända (Cain, 2010).

2.2.4 Språkutvecklande arbetssätt

Enligt Gibbons (2016) gynnas elever i språklig sårbarhet av en explicit skrivundervisning som fokuserar på att utveckla språket samtidigt som språket används och där eleverna är aktiva i sitt lärande. Gibbons (2016) beskriver genrepdagogen och cykeln för undervisning och lärande som en sådan metod där elever ges möjlighet att utveckla sitt skrivande genom att explicit modellera genrer inom alla ämnen. I cykeln för undervisning integreras språket naturligt med ämnesinnehållet genom att tala, lyssna, läsa och skriva sig genom fyra faser. Detta sätt att undervisa förknippas med stöttning då eleverna i varje fas ges det stöd de behöver för att så småningom klara uppgiften individuellt (Gibbons, 2016).

2.2.5 Språklig stöttning

Enligt Gibbons (2016) gynnas elever i språklig sårbarhet av en undervisning med hög kognitiv utmaning och hög grad av stöttning snarare än förenklade uppgifter. Därför menar Gibbons (2016) att i stället för att göra andra uppgifter bör variationen handla om vilken grad och vilken typ av stöttning elever får.

Johnson (2019) undersöker i sin studie lärares användning av interaktionella och planerade scaffolds i undervisningen för att stötta elever att utveckla andraspråksfärdigheter och innehållskunskaper. Lärarna använder scaffolds som de anser ge eleverna begriplig input genom att använda bilder vid abstrakta begrepp samt genom att förtydliga ord och begrepp vid textläsning där läraren eller en kamrat förklarar, dramatiserar eller visar videoklipp. Resultatet i Johnsons (2019) studie visar även att lärarna använder scaffolds som ger möjlighet till språkproduktion utifrån att organisera undervisningen så att eleverna kan repetera muntligt språk genom att upprepa och använda ord och begrepp i meningar för att utveckla ordförråd och muntlig läskunnighet. Gibbons (2016) och Bruce m.fl. (2016) skriver att för elever i språklig sårbarhet kan det vara svårt att tydligt förklara vad de har gjort eller lärt. Lärare kan då stötta i samtalet genom att förtydliga, ställa frågor och ge modeller. På så sätt kan läraren stötta eleven att förklara vilket innebär att det är eleven som har lösningen medan läraren är en aktiv stöttare. Resultatet i Johnsons (2019) studie synliggör även att lärarna använder scaffolds som ger möjlighet till interaktion utifrån att medvetet engagera eleverna i meningsfulla interaktioner genom att få arbeta med en kamrat i mer utmanande uppgifter för att stötta dem att läsa eller samtala om saker. Vidare synliggör resultatet i Johnsons (2019) studie att lärarna använder scaffolds som stödjer elevers läsutveckling genom att ge elever mallar för att stötta i att klassificera och uttrycka begrepp ur en text eller ett ämne samt mallar för att hålla reda på nyckelhändelser, miljön eller karaktärerna samt för att organisera kunskaperna från en berättelse. Även Hajer och Meestringa (2014) samt Cain (2010) beskriver att grafiska strukturer kan användas för att ge visuella bilder och stötta i arbetet med att sortera och jämföra för att förstå och organisera information. Hajer och Meestringa (2014) menar att skrivmallar samt att kunna ta stöd från modelltexter och ordlistor för att ge exempel på möjliga formuleringar kan leda eleven framåt. Bruce m.fl. (2016) beskriver även alternativ kompletterande kommunikation, utifrån digitala läromedel och dess funktioner, för att lärmiljön ska bli språkligt och kommunikativt tillgänglig för elever i språklig sårbarhet (Bruce m.fl. 2016).

2.3 Speciallärarens uppdrag

Speciallärare förväntas efter genomgången utbildning, utifrån vald specialisering, ha en fördjupad kunskap kring elevers utveckling och lärande. Utifrån denna bör speciallärare undersöka skolans olika lärmiljöer och samarbeta med andra aktörer, exempelvis klasslärare, för att eliminera hinder och svårigheter för eleverna. Det kan gälla svårigheter i den fysiska lärmiljön men även den undervisning eleven får ta del av (SFS 2017:1111). I den svenska skolan kan specialläraren ingå i skolans elevhälsa och har då en viktig roll i förhållande till elever i behov av anpassningar och särskilt stöd. Enligt skollagen (SFS 2010:800) skall ett elevhälsoteam finnas på alla svenska skolor. Teamet har i uppdrag att tillsammans arbeta förebyggande och främjande för att stötta elever i utvecklingen mot utbildningens mål.

Färlin (2021) beskriver att det inte är ovanligt med fel uppfattning av speciallärarens uppdrag eftersom yrkesrollen och utbildningen har gått igenom många förändringar genom åren. I studien som genomförts av Ahlefeldt Nisser (2014) beskrivs vilken syn olika aktörer har på speciallärarens uppdrag och resultaten visar att arbetet anses ska handla om handledning, ämnesutveckling och undervisning av enskilda elever eller mindre grupper, samt göra klassrumsobservationer.

2.3.1 Utredning

Examensordningen för speciallärare (SFS 2017:1111) menar att utbildningen ska resultera i förmågor som att delta i arbetet med att utforma och genomföra åtgärdsprogram. Det betyder att specialläraren självständigt ska kunna göra pedagogiska utredningar och genom dessa identifiera elevens svårigheter på individnivå men också i förhållande till den lärmiljö och den undervisning eleven får ta del av i skolan. Specialläraren är, menar Bruce (2020) en av de viktiga aktörerna som deltar i ett förebyggande arbete som bidrar till att undanröja hinder och svårigheter i skolans lärmiljöer. För att inte fastna i individperspektivet och fokusera på elevers språkliga brister och svårigheter utan istället skapa goda förutsättningar för kunskapsutveckling menar Bruce m.fl (2016) att en pedagogisk kartläggning kan bli en resurs för både elevers lärande och för lärarens undervisning (Bruce m.fl. 2016).

2.3.2 Undervisning

I studien genomförd av Ahlefeld Nisser (2014) visar resultaten att undervisning anses vara ett av de viktigaste uppdragen för specialläraren. Byström och Bruce (2018) menar dock att tiden då speciallärarens uppdrag endast förväntades vara en-till-en undervisning, på en plats som är avskild från klassen och klasskompisarnas arbete, är förbi. Bruce (2018) menar istället att specialpedagogikens uppgift är att tillföra en djupare kunskap för att förstärka och utveckla den ordinarie undervisningen och att det bör finnas en tydlig koppling mellan speciallärarens insatser för enskilda individer och de andra elevernas måluppfyllelse.

2.3.3 Kvalificerad samtalspartner

Speciallärarutbildningen ska leda till förmåga att leda utvecklingsarbete för att kunna möta alla elevers behov, framför allt inom den specialisering som valts, genom att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare för kollegors frågor och utmaningar (SFS 2017:1111). Ahlefeld Nisser (2014) redovisar i sin studie en förändring bland speciallärarens egna förväntningar kring vad deras uppdrag ska innehålla. Det finns en vilja att få möjlighet att använda sin specialkompetens och arbeta förebyggande för alla elever, till exempel genom att som kvalificerad samtalspartner utveckla ämnesundervisningen tillsammans med klass- och ämneslärare (Ahlefeld Nisser, 2014). Detta stämmer överens med de resultat som redovisas i Lindqvist m. fl. (2020) studie, att blivande speciallärare har en önskan att arbeta med skolutveckling genom att identifiera brister i specialpedagogisk kompetens på olika nivåer i skolsystemet. Vidare genom att agera handledare och tillsammans med andra aktörer inom skolans verksamhet diskutera hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd kan organiseras. Enligt den enkätstudie som genomförts av Göransson m.fl. (2015) anses speciallärare vara en viktig del i arbetet med att utveckla skolan och hitta sätt att möta skolproblem. Resultaten pekar trots detta på att skolutveckling är ett område som speciallärare haft svårigheter att hävda jurisdiktion över (Göransson m. fl. (2015). Detta stämmer överens med resultaten i studien som gjorts av Ahlefeld Nisser (2014). Här beskrivs hur rektorer behöver ge tydliga direktiv om att exempelvis kvalificerade samtal ska ske och att de kan ledas av speciallärare. Det finns annars en risk att samtalen prioriteras bort. En möjlig orsak till detta är de gamla föreställningar kring vad speciallärare ska arbeta med.

Om de krockar med nya uppfattningar av vad speciallärarens uppdrag ska innehålla kan det leda till att dennes kompetens inte utnyttjas på ett sätt som stämmer överens med de tankar och övertygelser de fått med sig under utbildningen. Skolledningen behöver därför planera och organisera arbetet och vidare ge speciallärare mandat att i samtal diskutera pedagogiska frågor med målet att utveckla skolans lärmiljöer (Ahlefeld Nisser, 2014).

2.3.4 Kollegialt lärande

Timperley (2019) beskriver hur den professionella utvecklingen inom skolan, som varit styrd av höga beslutsfattare, sällan är speciellt relevant för lärarna. Detta bekräftas i studien som genomförts av Jederlund (2019). Denna redovisar forskning som konstaterar att många av de centrala utvecklingsåtgärderna som genomförts i skolan inte gett några varaktiga spår av skolförbättring efter sig. Tanken att fortbildning av skolans personal är svaret på eventuella problem har inte gett något positivt utfall. Utifrån detta kan konstateras att något viktigt saknats i arbetet. Timperley (2019) beskriver ett mer effektivt alternativ som handlar om professionellt lärande som anses vara relevanta både för påverkan av elevresultaten och ger lärarna en aktiv roll i sitt eget lärande. Genom att sätta eleverna i centrum och fokusera på kunskaper och färdigheter som är nödvändiga förändrar vi sättet att tänka kring professionell utveckling. Ett professionellt lärande fokuserar på den inre process som utmanar tidigare uppfattningar och öppnar upp för nya perspektiv. Enligt Timperley (2019) kräver detta att lärare är engagerade i sin lärprocess kring de undervisningsmetoder de använder och vilken effekt det har på elevernas kunskapsutveckling. Genom att planera för både eget lärande och elevers lärande samt utvärdera hur de önskade målen nåts kan lärare följa upp och anpassa för vidare utveckling med målet att hitta nya metoder som löser varaktiga problem. För att lärare ska förvärva ny kunskap behöver deras tänkande utmanas och stimuleras. För att detta ska ske kan specialistkunskap vara avgörande, vilken kan tillföras av till exempel speciallärare med adekvat inriktning (Timperley, 2019). I uppdraget som speciallärare finns ett ansvar att lyfta insatser som har en bevisad effekt och att koppla arbetet till forskning inom språk, skriv- och läsutveckling (Bruce, 2018).

För att verkligt kollegialt lärande ska bli framgångsrikt menar Jederlund (2019) i sin studie att deltagarna känner tillit. Tillit såsom personlig trygghet och professionellt förtroende till kollegorna i arbetslaget då osäkerhet och tvivel på sin egen förmåga samt rädslan att göra fel påverkar utvecklingen negativt. Tilliten till arbetslagets gemensamma kompetens och utvecklingspotential, förmåga att stötta, samarbeta och förändra tillsammans påverkar deltagarnas engagemang och deltagande i arbetet. För att deltagandet ska kännas motiverande och tillit till processen existera behöver ett eget professionellt behov förekomma i förhållande till det bestämda målet.

3. Teoretiska utgångspunkter

Vi har valt att använda den sociokulturella teorin som tankeverktygslåda att utgå från i vår analys av empiri. I kapitlet förklarar vi de sociokulturella begreppen samt hur vi kopplar begreppen till vår empiri.

3.1 Sociokulturell teori

Säljö (2018) förklarar Vygotskijs tankar och den sociokulturella teorin utifrån att språk och kunskap konstrueras i alla former av samspel. Utveckling och lärande sker i ett samspel mellan människor och mellan människor och artefakter. En artefakt kan vara både språklig och materiell (Säljö, 2018). Även Gibbons (2016) beskriver Vygotskijs tankar och den sociokulturella teorin utifrån att sociala sammanhang och erfarenheter påverkar möjligheten att utveckla språket. Genom den sociokulturella teorin tolkar vi respondenternas beskrivning kring hur den språkutvecklande undervisningen kan organiseras genom olika samspelesituationer för att göra lärmiljön tillgänglig för elever i språklig sårbarhet.

Enligt Vygotskij (1986, refererad i Säljö, 2018) är språket ett medierande redskap som används för att tänka, kommunicera, förstå och lära av varandra i ett samspel (Säljö, 2018). Säljö (2018) menar att både skriftspråk och talspråk är former av medierande redskap för att lära. Att lära genom att läsa eller skriva förutsätter en bekantskap med skriftspråket. Skriftspråklig mediering är därför mer abstrakt än talspråklig mediering då den ofta stöds av en samtalspartner och en konkret händelse i situationen (Säljö, 2018). Dagens samhälle har också tillgång till

kompletterande medierande system som bilder och teckenspråk att uttrycka sig genom med samma medierande funktion som tal och skrift (Säljö, 2017). Andra materiella artefakter (medierande redskap) som kan användas i undervisningen som kognitivt stöd för elevers lärande är till exempel linjal och kartor. Många materiella artefakter har förändrats till nya former och möjligheter av mediering med hjälp av digitaliseringen vilket innebär ett nytt sätt att tänka kring lärande och undervisning (Säljö, 2018). Vi tolkar empirin utifrån hur respondenterna beskriver att språket eller materiella artefakter används som ett medierande redskap undervisningen.

Inom den sociokulturella teorin används begreppet proximal utvecklingszon. Gibbons (2016) beskriver sin uppfattning kring den proximala utvecklingszonen som avståndet i lärandet mellan vad en elev kan göra utan hjälp och det eleven kan göra med hjälp av en mer erfaren person och hänvisar till Vygotskij. Säljö (2017) förklarar att det är i denna zon eleven är mottaglig och då läraren eller en mer kompetent kamrat kan vägleda eleven. Vi använder begreppet proximal utvecklingszon när vi tolkar empirin för att förstå respondenternas beskrivning om hur en språkutvecklande undervisning bör läggas upp för att kunna vägleda elever i sitt lärande.

Gibbons (2016) beskriver begreppet scaffolding (stöttning) och refererar till Vygotskijs förklaring kring att det handlar om det tillfälliga och nödvändiga stöd läraren ger elever i klassrummet och som leder dem till nya nivåer av förståelse, kunskaper kring nya ord och begrepp och utveckling av förmågor. Gibbons (2016) menar att scaffolding handlar om att leda eleven att så småningom kunna utföra samma uppgift utan stöd vilket ställer krav på att stödet är adekvat och bygger på elevens förkunskaper. Vi använder begreppet scaffolding för att tolka respondenternas beskrivningar av framgångsrika stödstrukturer som gör lärmiljön tillgänglig för elever i språklig sårbarhet.

Begreppet appropriering, lärandet, beskrivs enligt Säljö (2017) som att bli bekant med och lära sig att bruka. Säljö (2017) menar att genom scaffolding inom ramen för utvecklingszonen kan den lärande appropriera kunskaper från den mer kunnige (Säljö, 2017). Vi använder begreppet för att tolka empirin utifrån hur lärare beskriver sättet att stötta elever i sitt lärande. Begreppet appropriering är nära

kopplat till begreppet internalisering som inom sociokulturell teori handlar om den kognitiva utvecklingsprocessen. Gibbons (2016) förklarar att utveckling och lärande först sker i den sociala dialogen tillsammans när elever samarbetar och löser problem i en aktivitet genom samtal. Målet är att kunskapen successivt internaliseras som en resurs i det individuella tänkandet så att kunskapen så småningom kan användas i andra sammanhang. Gibbons (2016) menar att när detta sker har eleven tillägnat sig kunskaper kring *hur* hen ska tänka och inte bara *vad* hen ska tänka. Utifrån empirin analyserar och tolkar vi respondenternas beskrivning av hur undervisningen bör planeras för att ge elever möjlighet att i samspel med andra använda sitt språk för att benämna kunskaper. Vi använder även begreppet internalisering för att tolka respondenternas beskrivning av samarbete genom kollegialt lärande och pedagogiska samtal med målet att utveckla undervisningen.

4. Metod

Följande kapitel inleds med en beskrivning och motivering av vårt val av att använda kvalitativ fenomenologisk ansats i form av semistrukturerade intervjuer. Därefter beskriver vi vårt målstyrda urval, av speciallärare och lärare, och motiverar detta utifrån att kunna besvara syfte och forskningsfrågor. Vidare beskriver vi även hur vi genomfört vår undersökning samt hur vår analys och bearbetning av data har genomförts. Vi diskuterar även våra val av genomförande i förhållande till undersökningens tillförlitlighet och trovärdighet. Slutligen beskriver och motiverar vi de forskningsetiska överväganden vi har tagit del av och informerat våra respondenter kring.

4.1 Metodval

Syftet med uppsatsen är att bidra med kunskap kring språkutvecklande undervisning och hur denna, utifrån lärarnas och speciallärarnas beskrivningar, kan göra lärmiljön tillgänglig för elever i språklig sårbarhet samt speciallärarens roll i ett språkutvecklande arbete. Syftet låg till grund för valet att använda en kvalitativ fenomenologisk ansats. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver det fenomenologiska förhållningssättet utifrån att söka förståelse av sociala fenomen genom informanternas beskrivning baserat på hur de uppfattar verkligheten. Vidare

beskriver Repstad (2007) hur kvalitativ forskning passar för att få insikt i det som särpräglar ett visst område eftersom den riktar in sig på innehåll snarare än förekomst.

4.1.1 Semistrukturerade intervjuer

Bryman (2018) menar att det är forskningsfrågorna som avgör vilken data som ska samlas in och hur denna sedan ska analyseras. Då våra forskningsfrågor formulerats för att ta reda på lärarnas och speciallärarnas uppfattning och synsätt valde vi att genomföra kvalitativ intervju. Enligt Bryman (2018) riktar den kvalitativa intervjun in sig på ord vid insamling och analys av data. Vi genomförde semistrukturerade intervjuer där vi använde oss av en intervjuguide (bilaga 1). Bryman (2018) beskriver semistrukturerade intervjuer utifrån just användandet av en intervjuguide som är skriven efter specifika teman och där informanten ges möjlighet att svara personligt. I vår planering av intervjuguiden utgick vi från våra forskningsfrågor för att försäkra oss om att få med rätt tema. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver hur de akademiska forskningsfrågorna kan användas vid framställandet av mer lättsamt utformade intervjufrågor där en forskningsfråga kan generera flera intervjufrågor för att framkalla rika beskrivningar från informanterna. I vår intervjuguide formulerade vi öppna frågor för att ge respondenterna möjlighet att svara utifrån sin egen uppfattning och synsätt. Syftet med att vi formulerade öppna frågor var också för att kunna ställa uppföljningsfrågor utifrån varje respondents berättande. Bryman (2018) menar att intervjuguiden inte behöver följas i tur och ordning utan kan avvika då intresse eller behov av följdfrågor dyker upp under intervjun. Repstad (2007) menar att användandet av öppna frågor är fördelaktigt eftersom intervjun då mer liknar ett naturligt samtal, vilket underlättar för att få mer uttömmande svar.

4.2 Urval

Då syftet med uppsatsen är att bidra med kunskap kring språkutvecklande undervisning och hur denna, utifrån lärarnas och speciallärarnas beskrivningar, kan göra lärmiljön tillgänglig för elever i språklig sårbarhet samt speciallärarens roll i ett språkutvecklande arbete gjordes ett målstyrt urval av deltagare redan i början av processen. Bryman (2018) beskriver detta som en fastställd strategi för ett målstyrt

urval. I en sådan strategi tillkommer inget, eller få ändringar i urvalet, under hela processen. Vi valde att intervjua lärare och speciallärare för att kunna besvara studiens syfte och frågeställningar, vilket Repstad (2007) anger som avgörande i urvalet. Respondenterna kommer från olika skolor i södra respektive mellersta delarna av Sverige samt är verksamma i årskurserna 3-9. Speciallärarna som ingår i undersökningen är alla relativt nyutexaminerade och lärarna är alla behöriga och har lång erfarenhet av undervisning i klass. Enligt Bryman (2018) är det svårt att ange minsta antal intervjuer i en kvalitativ forskning. Undersökningens inriktning och syfte har betydelse för antalet intervjuer. Vårt syfte med undersökningen är inte att jämföra respondenternas svar. Enligt Bryman (2018) behöver urvalsstorlek därför inte vara så stor. Vi valde att avsluta antalet intervjuer efter fyra intervjuer med speciallärare och fyra intervjuer med lärare då vi upplevde att informanternas svarade snarlikt. Detta beskriver Repstad (2007) genom uttrycket mättnad. Det innebär att när forskaren inte längre får fram någon ny information kan forskaren avsluta intervjuerna. Enligt Repstad (2007) är det av större vikt i ett kvalitativt forskningsprojekt att göra ingående analyser av färre intervjuer snarare än att göra ytliga analyser av fler antal intervjuer.

4.3 Genomförande

I slutet av februari 2022 skickades ett mail ut till rektorer på sex skolor där vi informerade kring syftet med vår studie för att få, precis som Bryman (2018) skriver, medgivande att genomföra intervjuer, samt för att få förslag på speciallärare och lärare som kunde tänka sig att delta. Efter medgivande från rektorer, och när intresserade respondenter tackat ja att medverka, togs en personlig kontakt via mail där vi informerade kring syftet med vår undersökning och hur intervjun skulle komma att genomföras. När tid hade bokats för intervju bifogade vi vårt missivbrev (bilaga 2) så respondenterna i god tid innan intervjun kunde läsa om syftet med undersökningen, genomförandet av intervjun samt information om att Vetenskapsrådets (2011) forskningsetiska principer kom att följas. På grund av det geografiska avståndet mellan oss skrivarkollegor delades intervjuerna upp. Vi intervjuade två speciallärare och två lärare var och dessa genomfördes under mars månad. Vid intervjutillfället gav respondenterna sitt skriftliga medgivande till att

delta i undersökningen. Intervjuerna genomfördes i en lugn avskild miljö. Repstad (2007) menar att det är betydelsefullt att platsen är ostörd. Intervjuguiden skiljde sig något mellan speciallärare och lärare då två frågor riktade sig endast till speciallärare. Varje intervjutillfälle tog mellan cirka 20 - 40 minuter och alla intervjuer spelades in för att vi skulle kunna fokusera på respondenternas uttalanden. Dessutom menar Repstad (2007) att det finns många fördelar med att spela in intervjun. Bland annat för att inte behöva skriva samtidigt vilket underlättar att följa med i svaren och kunna ställa följdfrågor.

4.4 Bearbetning och analys av data

Bearbetningen började med att intervjuerna transkriberades och delades med varandra. Bryman (2018) och Repstad (2007) menar att transkribering kräver en stor arbetsinsats. Ändå menar Bryman (2018) att det finns en fördel med att transkribera intervjuerna då informantens ordalag behålls. En tematisk analys av empirin påbörjades genom att transkriberingarna lästes flera gånger för att få en överblick över den insamlade empirin. Bryman (2018) skriver att tematisk analys är ett vanligt angreppssätt för kvalitativ data samt att oavsett om det handlar om att göra sig bekant med delar eller hela materialet ”är det att lära känna materialet ett viktigt första steg” (Bryman, 2018, s 707). Efter läsningen kodades beskrivningarna utifrån återkommande information från flera olika respondenter men också utifrån enstaka respondenters svar. Därefter sorterades materialet genom färgkodning utifrån gemensamma innebörder. Dessa sammanfördes till sex väsentliga teman som namngavs utifrån koppling till undersökningens frågeställningar samt till tidigare forskning och litteratur. Bryman (2018) beskriver att tematisk analys innebär att koda och sätta namn på mindre textdelar för att sedan slå samman flera koder till teman som namnges. Vidare beskriver Bryman (2018) att ”Det är mycket viktigt att man kopplar sina teman till forskningsfrågorna och till den litteratur som har samband med forskningens fokus” (Bryman, 2018, s 708). Vid presentationen av den insamlade empirin har direkta citat markerats genom dubbla citationstecken och talaren anges direkt efter citatet inom hakparentes [lärare D]. Vid strykning av innehåll används [...] för en kortare del och [---] för en längre (Bryman, 2018).

4.5 Tillförlitlighet och trovärdighet

Bryman (2018) beskriver att tillförlitligheten handlar om kvaliteten på mätinstrumenten som använts samt studiens trovärdighet och noggrannhet. Intervjuerna spelades in för att ge oss möjlighet att lyssna flera gånger och på så vis säkerhetsställa tillförlitligheten. Kvale & Brinkmann (2014) diskuterar huruvida kunskap som kommer från genomförda intervjuer kan anses objektiva. Frågan är om deltagarens svar kommer bli desamma om de svarar på frågorna vid ett annat tillfälle eller om en annan intervjuare ställer frågorna. Dessutom kan frågor som ställs vid intervjuer vara ledande, med avsikt eller inte, och detta kan påverka svaren från deltagarna. Huruvida det är viktigt att frågornas formulering är lika vid intervjuerna kan diskuteras utifrån att det blir på bekostnad av möjligheten att använda vår kreativitet och att följa upp nya, intressanta infall (Kvale & Brinkmann, 2014).

Bryman (2018) menar att det finns en risk att respondenterna vill beskriva sig själva som bättre människor och förvränger exempelvis tankar och information om sig själva. Detta kan leda till att respondenterna inte ger ärliga svar utan svar de tror är mer passande än de ärliga svaren (Bryman, 2018). Med målet att minska den risken var vi, utöver att informera om att deltagandet är anonymt, tydliga med att informera om att det i undersökningen inte kommer att läggas några värderingar i de svar de ger eller kunskaper de delar med sig av. I resultatredovisningen används citat som valts ut för att belysa respondenternas svar och för att förstärka tillförlitligheten.

4.6 Forskningsetiska överväganden

I denna undersökning har de fyra huvudkraven från Vetenskapsrådets "God forskningssed" (Vetenskapsrådet, 2011) följts. Dessa är samtyckeskravet, informationskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För att uppfylla samtyckeskravet informerades samtliga respondenter, innan genomförandet av intervjuerna startade, om att deras deltagande var frivilligt och att de när som helst hade rätt att avbryta sin medverkan. Respondenterna informerades om undersökningens syfte samt hur deras svar skulle användas i examensarbetets resultatdel vilket gjorde att informationskravet uppfylldes. Kravet om

konfidentialitet uppfylldes genom att deltagarnas identitet skyddas, då deras namn och skolor inte kommer att kunna härledas. För att uppfylla detta krav på anonymitet har pronomet "hen" använts och inga skolor eller kommuner har namngivits. Deltagarna informerades om att det insamlade materialet från intervjuerna endast kommer att bearbetas av oss som författare samt att materialet enbart kommer att användas i detta examensarbete. När arbetet är färdigt och godkänt av högskolan i Kristianstad kommer alla inspelningar att raderas. På så vis uppfylldes även nyttjandekravet.

5. Resultat

I detta kapitel redovisas resultaten av intervjuerna. Kapitlet presenteras med rubriker från de teman som utkristalliserats i analysen av empirin. Dessa är: pedagogiska strategier och pedagogiska stödstrukturer vilka är kopplade till första forskningsfrågan. Samarbete utifrån speciallärarens undervisningsuppdrag, samarbete utifrån speciallärarens utvecklingsuppdrag samt förutsättningar för samarbete är kopplade till andra forskningsfrågan. Slutligen speciallärarens förebyggande arbete som är kopplad till forskningsfråga tre. Respondenterna har namngetts speciallärare A-D och lärare A-D.

5.1 Pedagogiska strategier

Respondenterna uttrycker att språkutvecklande undervisning handlar om att arbeta aktivt med språket och att förtydliga språket i alla ämnen beskrivs som betydelsefullt. Genom att samverka i olika ämnen möjliggörs det för eleverna att fördjupa kunskapen och att göra lärmiljön tillgänglig för eleverna.

"Att man verkligen tänker språket i allt [...] Tema samverkan. Att i svenskan kan man läsa dom där texterna både i SO och NO för att ha mer tid att kunna fördjupa sig" [Speciallärare A].

Ett arbetssätt som nämns i detta sammanhang är genrep pedagogik.

"Vi jobbar med de olika delarna i genrep pedagogiken och tar en i taget" [Lärare A].

Under intervjuerna beskriver respondenterna vikten av att planera sin undervisning på ett sätt som möter elevernas språkliga behov så att varje elev stimuleras och ges möjlighet att utvecklas språkligt.

"Att kunna i sin undervisning möta varje elev, att varje elev ska bli stimulerad språkligt så att det sker en utveckling" [Speciallärare B].

Vikten av att möta varje elev där de befinner sig i sin utveckling genom att göra lärmiljön tillgänglig beskrivs av respondenterna. Att undervisningen planeras och struktureras beskrivs som betydelsefullt så att den inbegriper de individuella anpassningar som eleverna behöver utifrån tillgång till anpassat material, läromedel och böcker.

“Läraren måste ha en tydlig gång på hur det ska se ut så att utvecklingen sker steg för steg [---] Jag tänker att undervisningen måste vara planerad, strukturerad, tydlig och jag tänker att alla anpassningar bör göras så som böcker, läromedel, material, genomgångar, scheman [---] alla elever i språklig sårbarhet behöver inte alltid samma anpassningar eller samma strukturer utan det är från individ till individ” [Speciallärare B].

Vidare beskrivs vikten av tydliga genomgångar som utformas så att eleverna ges möjlighet till förståelse genom att lära i en kontext. Bildstöd beskrivs som viktigt för att förtydliga språk- och ämnesinnehåll.

“Och jag tror absolut inte bara på muntliga genomgångar utan ibland bildstöd om det behövs. Och det kan vara på skärmen [smartboard] och jag tänker inte bara så dagen i Widgät utan ska vi prata om det här ja då ser vi det och kan hela tiden fästa blicken på det” [Speciallärare A].

Likaså uttrycker respondenterna behovet av att undervisningen konkretiseras och då kan exempelvis filmer, föremål och tidslinjer vara till hjälp för att förstå språk- och ämnesinnehåll.

“Sen använder jag mycket filmer.[---] Om jag tar SO ämnena kan det ju vara att man försöker ta med sig konkreta saker. [---] Sen tänker jag repetition och även tydlighet med bilder [...] Som i klassrummet har vi ju en tidslinje och det tycker jag är jättebra” [Lärare A].

Respondenterna beskriver betydelsen av att läraren är förberedd kring innehållet i de texter och filmer som används i undervisningen.

“Vad är det det handlar om nästa kapitel i läsläxan eller SO. Att man har de här lite expertorden eller ämnesorden” [Lärare B].

Genom att i förväg förklara och tydliggöra ord och begrepp beskrivs att eleverna ges möjlighet till förförståelse och språkligt sammanhang.

“Vi går igenom viktiga begrepp, vad betyder det här? Så att de får en förförståelse för det ämne vi jobbar med” [Lärare D].

Flera respondenter beskriver betydelsen av att arbeta med att utveckla ordförrådet, i exempelvis i NO och SO, för att ge elever möjlighet att förstå betydelsebärande ord och på så sätt kunna uppfatta innehåll och sammanhang.

“[...] i SO eller NO, som är ett sånt här betydelsebärande ord som man inte förstår, då har du ju tappat hela sammanhanget, alltihopa, och du kan inte dra paralleller och lista ut vad det är för någonting” [Speciallärare D].

Vikten av att arbeta med synonymer uttrycks av respondenterna. Ett sätt är att låta eleverna koppla samman ord med bild. Ett annat sätt är att ge eleverna möjlighet att undersöka ett ords betydelse med målet att bli förtrogen med det.

“Då försöker jag jobba mycket med synonymer, alltså att förenkla språket. Jag jobbar ju med svenska och SO ämnena [---] sorterar bilder och får ihop ord och bild [...] Mina elever har nu fått ett skrivhäfte. Så då ska de, när de hittar ett ord ska de stamma, ta reda på det. Och då kan de nu när de har Chromebooks slå upp synonymer, fråga hemma eller fråga någon i skolan. Så det ska bli deras egna ord [Lärare A].

Respondenterna beskriver vikten av att ge elever möjlighet att använda språket tillsammans med kamrater för sin språk- och kunskapsutveckling och uttrycker att lärandet sker i ett samspel med andra. Några respondenter uttrycker att diskussionerna är bra för att elever ska få möjlighet att benämna kunskaper.

“Just det här med att få jobba tillsammans och hjälpa varandra och förklara. [...] Att då sätta ord på det. [...] Att man hjälps åt [Lärare B].

“Att dom själva får sätta ord och begrepp på saker och ting [...] prata om erfarenheter och tidigare kunskap så man kan bygga vidare på det” [Speciallärare C].

Vidare beskrivs betydelsen av att eleverna ges möjlighet att samtala i mindre sammanhang för att komma till tals.

“Många elever i språklig sårbarhet behöver ändå samarbeta med andra [...] Det är svårt för dem att komma till tals kanske i helklass utan de behöver ett mindre sammanhang ibland” [Speciallärare A].

Att använda språket i ett samspel beskriver också respondenterna ge elever möjlighet att kunna stötta varandra. En medveten grupp- eller parindelning från läraren kan vara positivt för elevers utveckling till exempel vid en skrivuppgift.

“[...] få jobba tillsammans. Det kan ju vara så att man sätter ihop en som har bra idéer med en som är duktig på att skriva och till slut så blir det liksom en bra produkt” [Lärare A].

En av respondenterna uttrycker betydelsen av att som lärare vara medveten om sitt eget sätt att använda språket inför eleverna. Språket bör inte förenklas, i stället kan läraren stödja eleverna i att utveckla sitt språk.

“Att man inte gör det för enkelt. Att man håller det en nivå och att man sedan kanske förklarar men att man använder de här lite svårare orden. Och framför allt att man använder rätt ord och begrepp [...] att vi är språkliga förebilder” [Lärare B].

Både högläsning och läsning i mindre grupp beskrivs som ett sätt att engagera elever i sin läsning samt att i dessa sammanhang tillsammans med eleverna modellera lässtrategier.

“Prata mycket text. Läs, få dem engagerade, använde de här läsförståelsestrategierna för förståelse, att läsa på raden, mellan raden, bortom raden. Att vara en detektiv, att prata om [det] jag läser [Lärare D].

Flera respondenter beskriver vikten av att läraren är aktiv under läsundervisningen genom att läsa, diskutera och förtydliga olika sorters texter.

“Sen behöver man ju läsa tillsammans, diskutera, förtydliga [...] texten. Vad har vi läst? Sätter det i ett sammanhang så att man kanske får en annan förståelse. [...] Hur tar vi oss an en NO text, en SO text? Vad är det som är viktigt? Hur markerar vi? [Speciallärare A].

Även lärarens aktiva roll i skrivundervisningen beskrivs utifrån att tillsammans med eleven planera textens innehåll och struktur för att göra lärmiljön tillgänglig.

“Ja, i skrivandet. Vi har några elever som verkligen behöver att tillsammans med läraren göra en mind map. Så här ska du börja och det ska du ha med och så finns allting strukturerat innan skrivandet sätter igång” [Speciallärare B].

5.2 Pedagogiska stödstrukturer

Respondenterna ger exempel på olika sätt att stötta eleverna för att göra lärmiljön tillgänglig för elever i språklig sårbarhet. Datorn beskrivs som ett framgångsrikt lärvverktyg då lärarna uttrycker att den ger möjlighet att differentiera undervisningen och stötta eleverna i sin språk-, läs- och skrivutveckling samt kunskapsutveckling.

“[...] viktigt är ju att tänka på vad ska eleven läsa och vad kan eleven läsa. Och vad kan den, det är ju också att läsa, men lyssna på. När tränar de för att utvecklas och när ska de kunna ta till sig kunskapen” [Speciallärare A].

Genom att använda datorn ges eleverna möjlighet att lyssna och läsa för att ta till sig både skönlitteratur och faktatext.

“Inlästa böcker, läromedel även skönlitterära [...] Att du både kan lyssna och sen läsa det efter och följa med. Jag tycker det är bra” [Lärare B].

Olika stödstrukturer som respondenterna beskriver som framgångsrika för att göra lärmiljön tillgänglig är modelltexter, mallar och diagram av olika slag såsom fyrfältare och Venn-diagram.

“Vi jobbar mycket med mallar [...] den visar jaha här ska vara rubrik sen har du lite förklaring och sen har du strukturen att du har det i turordning och verbet i imperativ och sen avslut” [Lärare A].

“[...]synliggöra språket, man använder sig av olika verktyg, jag menar venndiagram, fyrfältare, sexfältare, vad man nu må jobba med” [Lärare D].

Vidare beskrivs hur individuell feedback kan stötta eleverna framåt i deras arbete och kunskapsutveckling samt hur bildstöd, mindmap, punktlister, scheman och läslinjal bidrar till en tillgänglig lärmiljö.

“Det behövs ofta en individuell kontakt med läraren. Feedback [...] bildstöd [...] Jag ser många elever som är hjälpta av en struktur i form av en mindmap eller i punktform där man kan kryssa av. Schema på bänken så att man vet vad som ska hända [...]läslinjal och multiplikationsrutan” [Speciallärare B].

5.3 Samarbete utifrån speciallärarens undervisningsuppdrag

Respondenterna beskriver att samarbetet mellan speciallärare och lärare kan handla om att undervisa elever i behov av stöd, både genom att eleven arbetar i

klassrummet med specialläraren som stöd, genom en - till - en undervisning eller att specialläraren undervisar mindre grupper på olika kunskapsnivåer.

“Vissa elever behöver enskild undervisning av specialläraren, så är det ju faktiskt, [...] jag har ju mattegrupper [...] och så försöker jag jobba i svenskan också med läsgrupper” [Speciallärare C].

En lärare uttrycker att det är behovet som ska styra hur undervisningen ska utformas.

“Många gånger så tycker jag att specialläraren sitter ensam på sitt rum och jobbar med enskilda elever, men jag är ju av den uppfattningen att det inte behöver vara så utan där måste du återigen titta på vilken elev är det jag ska jobba med? Behöver jag jobba med en grupp? Kan jag stärka upp i gruppen och jobba tillsammans med mentor i klass? Så där tycker jag att det är behovet som styr” [Lärare D].

Bland speciallärarna och lärarna beskrivs en önskan om att specialläraren i större utsträckning ska arbeta i klassrummet genom att stötta elever i den ordinarie undervisningen med samma ämnesinnehåll, men också genom att stötta läraren med målet att utveckla undervisningen.

“[...] ger stöd till eleverna utifrån det de jobbar med i klassrummet [...] att som speciallärare också vara i klassrummet, att få ut så mycket specialpedagogiskt tänk i undervisningen för att om vi tar ut dem ibland och gör något helt annat alltså då blir det lite lösryckt” [Speciallärare A].

Exempelvis genom att specialläraren presenterar ett arbetssätt eller en metod vilken läraren sedan kan ta vid och arbeta vidare med.

“[...] ett exempel på samarbete kan ju vara att jag behöver jobba med berättande text i min klass, hur kan jag göra? Då kan ju specialläraren hoppa in och göra några lektioner till exempel i “Creaza” som läraren sen kan plocka upp istället för att sitta en och en och skriva så göra man det på gruppnivå” [Lärare C].

En speciallärare beskriver en önskan om att vara mer delaktig i SO och NO undervisningen utifrån att undervisningen behöver bli mer språkutvecklande och tillgänglig med hjälp av olika strategier och stödstrukturer.

“Kanske att på något sätt kunna vara mer delaktig när det gäller SO och NO undervisning. I den finns det hela tiden nya ord och begrepp som eleverna ska lära sig och ibland tycker jag att lärarna eller mentorerna är liksom snabba med de här begreppen som betyder så mycket [...] Ge det mer tid att förklara det med bilder, med en kort film för att få det i ett sammanhang [...] Där kan jag känna att man tappar de eleverna och de eleverna behöver ofta någon form av individuell feedback och stöd och förklaringar och repetition för att verkligen befästa” [Speciallärare B].

En av lärarna uttrycker en önskan om att fler elever borde få möjlighet till en-till-en undervisning tillsammans med speciallärare.

“En önskedröm hade ju varit att fler elever fick jobba mer med vuxen [...] alltså mer en-till-en. Jag tror det. Speciellt nu med de här eleverna som inte förstår. De försvinner ju lite i mängden” [Lärare A].

5.4 Samarbete utifrån speciallärarens utvecklingsuppdrag

Elevhälsomöten beskrivs som ett möjligt samarbete mellan speciallärare och lärare där målet är att utveckla en språkutvecklande tillgänglig lärmiljö. Två av lärarna

beskriver hur de upplever att de har ett bra stöd genom elevhälsan då de får möjlighet att diskutera problem och tänkbara lösningar.

“Och då är det klassen generellt man pratar kring och försöker liksom hitta lösningar, hur kan man jobba vidare och så [...] jag känner att jag har ett gott stöd av spec. Specialläraren, specialpedagogen och kuratorn, ja hela EHT om det är någonting” [Lärare B].

En av speciallärarna beskriver att de genomför elevhälsomöten och att det där fokuseras mer på förebyggande arbete.

“Nu jobbar vi ju med såna EHM och det är ju också egentligen för att det ska bli mer förebyggande” [Speciallärare A].

Pedagogiska samtal beskrivs av tre respondenter som exempel på samarbete mellan speciallärare och lärare. Deras beskrivning av hur samtalen genomförs skiljer sig åt. En respondent beskriver de pedagogiska samtalen som planerade utan särskilt fokus.

“Här började ju speciallärarna med att bjuda in till pedagogiskt café [...] Dels var det helt öppet, inga riktlinjer. Man kunde bara prata av sig [...] så det är ju ett sätt att lyfta sina frågor” [Lärare A].

Endast två speciallärare beskriver att de genomför pedagogiska samtal varav en av dessa beskriver de pedagogiska samtalen som både planerade och oplanerade men med fokus på språk, läs- och skrivutveckling.

“Det har jag stor möjlighet till så det gör jag ju nästan varje vecka. Både planerade och oplanerade samtal. Absolut, men det blir mest handledning i form av läs och skriv och språk” [Speciallärare B].

Flera av lärarna uttrycker att samarbete genom diskussioner kring undervisning förekommer vid organiserade möten där kollegialt lärande är i fokus.

“Det är bra att specialläraren sitter med [...] kollegialt lärande [...] hela gruppen ska testa ett nytt arbetssätt, och sen är specialläraren med i det också och kan putta in lite grann kring hur man kan göra” [Lärare C].

Endast en av speciallärarna uttrycker att hen har möjlighet att leda kollegialt lärande kring hur undervisningen kan läggas upp för att göra denna tillgänglig för fler elever. Specialläraren beskriver att detta är möjligt även om innehållet i det kollegiala lärandet ofta är styrt av rektor eller huvudman.

“[...] vi har kollegialt lärande som jag leder men det har ju varit väldigt styrt från SBS [...] tillgänglig undervisning har vi ju pratat om, och man har jobbat med det i olika grupper och så” [Speciallärare C].

5.5 Förutsättningar för samarbete

Respondenterna uttrycker relationens betydelse för ett bra samarbete mellan speciallärare och lärare. Detta utifrån att kunna lyssna in varandra, vara lyhörd samt betydelsen av att känna tillit till varandra. En fungerande relation och gott

samarbete ger specialläraren möjlighet att både utmana och stötta lärare med målet att utveckla en tillgänglig lärmiljö för elever i språklig sårbarhet.

“Jag tycker att det måste finnas någon form av förtroende mellan specialläraren och läraren. Lyhördhet tänker jag. Att man kan mötas för finns inte det så är nästa steg när man pratar undervisning svår att nå fram. [...] Att man kan föra en dialog och hjälpas åt och jobba tillsammans och att mentorn inte känner att nu kommer hon och klankar ner på mig” [Speciallärare B].

“[...]det är mycket upp till mig också. Att ser jag specialläraren som ett hot som kommer och ska ändra på en massa eller jag ser specialläraren som den här samtalspartnern som kan ge mig något nytt” [Lärare B].

Respondenterna uttrycker att lärares inställning till att förändra och utveckla sin egen undervisning kan påverka hur framgångsrikt samarbetet och samtalen blir.

“Ibland upplever jag att man tycker att “min undervisning är perfekt” och det är eleven det är fel på. Kan specialläraren hoppa in och fixa till det. Så det viktigaste tycker jag är att lärare är medveten om att man behöver hela tiden behöver förändra och utveckla sin undervisning i stora gruppen och att man är öppen för det” [Lärare C].

Tiden till planerade samtal beskrivs som en viktig faktor för ett fungerande samarbete mellan speciallärare och lärare, med målet att utveckla språkligt tillgängliga lärmiljöer.

“Åter igen tiden, att det finns möjlighet att sitta och diskutera, inte på elevens brister utan på lärmiljöerna och vad kan vi förändra [...] Jag tycker att vi har ett jättenära och bra samarbete, kan få tips och idéer, men vi har aldrig tid. Det blir mycket korridorssnack” [Lärare B].

En av speciallärarna beskriver sig ha möjlighet till återkommande pedagogiska samtal, men att tiden inte räcker till.

“Amen det har jag stor möjlighet till så det gör jag nästan varje vecka. Både planerade samtal och oplanerade samtal. Men det blir mest handledning i form av läs och skriv och språk [...] Sen räcker ju tiden aldrig till. Man vill ju mycket mer än vad man hinner” [Speciallärare B].

De flesta respondenterna uttrycker att det saknas tid till att sitta ner för att till exempel föra diskussioner kring hur de tillsammans kan förändra skolans lärmiljöer. Orsaker till tidsbristen beskrivs utifrån fullspäckat schema, hög arbetsbelastning och att skolans huvudmän “hoppas på för många tåg”.

“Man hoppar på för många tåg rent allmänt. Det blir så många olika delar som man ska hinna med och tiden kommer inte att räcka till [...] Det är inte våra rektorer känner jag, utan dom över rektorerna, som säger att det här ska vi göra [...] och då hinner inte lärarna med [...] Tiden gnags upp och dom springer och dom blir hyperstressade” [Speciallärare D].

5.6 Speciallärarens förebyggande arbete

Speciallärarna beskriver sina möjligheter till förebyggande arbete för att skapa språkutvecklande undervisning och tillgänglig lärmiljö på olika sätt. Exempelvis genom att fokusera på utvalda årskurser.

“[...] försöker med att ha en större insats i årskurs fyra. Att det kanske är en form av förebyggande för att nå målen i årskurs sex” [Speciallärare B].

Förebyggande arbete beskrivs även utifrån att delta vid elevhälsoarbete.

“Man är närmare organisationen och det är ju där man kan förändra och påverka. Nu jobbar vi ju med såna EHM och det är ju också egentligen för att det ska bli mer förebyggande” [Speciallärare A].

Speciallärarnas beskrivning av hur de skulle vilja utveckla det förebyggande arbetet handlar bland annat om att de vill vara delaktiga i fler klassrum, men att tiden inte finns.

“Jag skulle vilja vara mer, kunna vara mer delaktig inne i alla klassrum mycket mer än vad jag är. Att den tiden inte finns” [Speciallärare B].

Vidare beskrivs att lärares uppfattning kring hur stödet ska genomföras, utifrån vilket stöd som gynnar elever bäst, behöver förändras då lärare anser att eleven får mer stöd av specialläraren utanför klassrummet.

“Det kanske skulle skett en förändring i tanken hos mentor att det gynnar fler elever om man får vara delaktig i klassrummet än att man plockar ut. Men så ser inte alla på det ännu [...]. Man tänker att eleven får mer stöd om eleven går ut” [Speciallärare B].

Även att tid avsätts för kollegialt lärande för att “prata spec.” uttrycks som en utvecklingsmöjlighet.

“[...]ett arbetslagsmöte då man tar en tid. “Nu ska vi prata lite spec” [Speciallärare C].

En speciallärare beskriver en utveckling av det förebyggande arbetet utifrån att kunna genomföra pedagogiska samtal med lärarna i mindre grupper eller enskilt.

“Jag tror också på ett samarbete med lärarna ibland i en liten grupp, en till en ibland, för att det är lättare att göra det mer konkret än att sitta på ett större arbetslag. Då är det kanske svårare att få genomslag” [Speciallärare A].

Speciallärarna uttrycker att de har stöttning av rektorerna i sitt förebyggande arbete. Vidare beskrivs att de har förtroendet av rektor att själv lägga upp sitt arbete utefter behoven i verksamheten samt att rektor anser att det är specialläraren som har kunskapen kring vilka insatser som behöver göras.

“Vår rektor har fullt förtroende för det arbetet som jag gör och jag får lägga upp det precis som jag tycker att det ska vara. Hen säger att det är jag som har kunskapen, det är jag som vet och då får jag bestämma. Sen samtalar vi om vad jag gör och hur det går och hur det ser ut” [Speciallärare B].

“Jag skulle säga att jag får lägga upp [arbetet] lite som jag vill. Alltså utefter vad jag tycker [...] att jag ska lägga upp det på det sättet som passar bäst och det jag ser behövs” [Speciallärare C].

6. Teoretisk analys och sammanfattning

Syftet med uppsatsen är att bidra med kunskap kring språkutvecklande undervisning och hur denna, utifrån lärarnas och speciallärarnas beskrivningar, kan göra lärmiljön tillgänglig för elever i språklig sårbarhet samt speciallärarens roll i ett språkutvecklande arbete. Kapitlet inleds med vår analys av empirin som sedan sammanfattas.

6.1 Teoretisk analys

Vi analyserar vår empiri med hjälp av begrepp från sociokulturell teori. Vi redovisar analysen utifrån våra forskningsfrågor.

6.1.1 Språkutvecklande undervisning och tillgänglig lärmiljö

Genom speciallärares och lärares beskrivning kring vad språkutvecklande undervisning innebär och hur den skulle kunna göra lärmiljön tillgänglig för elever i språklig sårbarhet skönjas den sociokulturella teorin. Speciallärares och lärares uttrycker vikten av att arbeta aktivt med språket i alla ämnen. Till exempel genom Genrepedagogik samt med olika strategier och stödstrukturer som ger elever möjlighet att utveckla förståelse för, och möjlighet att använda, språket i samspel med lärare, kamrater och materiella artefakter. Detta kan jämföras med hur Säljö (2018) förklarar den sociokulturella teorin utifrån att språk- och kunskapsutveckling sker i ett samspel mellan människor och mellan människor och artefakter, där en artefakt kan vara både språklig och materiell.

Lärarna i vår undersökning beskriver betydelsen av att vara förberedd och använda språket som ett medierande redskap genom att förklara och diskutera ord och begrepp innan nästa kapitel i boken eller filmen så att eleverna får en förförståelse och kan ta till sig ämnesinnehållet. Flera respondenter beskriver värdet av att undervisningen ger elever möjlighet att utveckla sitt ordförråd genom att arbeta med ord och begrepp, synonymer och att kunna använda orden i ett sammanhang. Detta kan förstås utifrån Säljö (2018) beskrivning av att både talspråk, skriftspråk och materiella artefakter är medierande redskap som används för att tänka, kommunicera, förstå och lära av varandra i ett samspel. Utifrån respondenternas beskrivning tolkar vi att undervisningen kring ord och begrepp kan se olika ut. Både att lärare och elever är aktiva genom talspråksmediering men också att elever får läsa och skriva där skriftspråket blir det medierande redskapet. Säljö (2017) menar att skriftspråklig mediering är mer abstrakt än talspråklig mediering eftersom det finns en samtalspartner och ofta sker i en konkret situation. Respondenterna beskriver vikten av att som lärare vara aktiv och modellera och därmed använda språket som ett medierande redskap genom att diskutera och använda strategier tillsammans med eleverna i läs- och skrivundervisningen. Respondenterna

uttrycker även att kontexten är betydelsefull i en språkutvecklande undervisning genom att använda sig av medierande redskap genom materiella artefakter som film, föremål och bilder i undervisningen för att förtydliga genomgångar samt ord och begrepp. Respondenterna uttrycker också en positiv uppfattning kring hur datorn, som materiell medierande artefakt, ger möjlighet till att differentiera undervisningen så att elever kan ges möjlighet att lyssna och ta till sig text. Säljö (2017) menar att digitaliseringen har gett nya medieringsmöjligheter och därmed också ett nytt sätt att tänka kring lärande och undervisning. Resultatet visar att endast en av respondenterna beskriver betydelsen av lärarens medvetenhet kring användandet av sitt eget språk som medierande redskap för att stödja eleverna i sin språkutveckling genom att själv använda rätt ord och begrepp samt att agera språklig förebild.

Speciallärarna i vår undersökning beskriver att undervisningen måste planeras utifrån var eleverna befinner sig så att utveckling sker steg för steg och på rätt nivå för att göra lärmiljön tillgänglig. Detta kan förstås genom begreppet proximala utvecklingszon som Gibbons (2016) förklarar som det avstånd i lärandet mellan vad eleven kan göra utan hjälp och det eleven kan göra med hjälp av läraren. Säljö (2017) beskriver detta som den zon där eleverna är mottagliga och kan vägledas vidare av en vuxen.

Respondenterna beskriver vikten av att undervisningen planeras så att den innefattar individuella anpassningar och stödstrukturer som modelltexter, mallar, punktlister, mind maps och bildstöd. Likaså beskriver respondenterna vikten av att ge individuell feedback för att kunna stötta elever framåt i sin kunskapsutveckling och sitt lärande. Detta kan jämföras med vad Gibbons (2016) menar, genom begreppet scaffolding, att elever med hjälp av ett tillfälligt och nödvändigt stöd från läraren kan ledas till nya nivåer av kunskaper och förståelse kring nya ord och begrepp samt utveckling av förmågor. Det kan också förstås utifrån det sociokulturella begreppet appropriering som enligt Säljö (2017) handlar om hur läraren i undervisningen kan stötta eleven så att eleven kan utveckla kunskaper, ett lärande.

Vidare uttrycker respondenterna att undervisning bör planeras så att eleverna ges möjlighet att använda språket i ett samspel där elever får benämna kunskap, komma till tals samt ges möjlighet att stötta varandra för sin språk- och kunskapsutveckling. Detta kan jämföras med hur Gibbons (2016) förklarar den kognitiva utvecklingsprocessen där utveckling och lärande först sker i den sociala dialogen tillsammans i en aktivitet där eleverna samarbetar och löser problem, för att sedan internaliseras i det individuella tänkandet. Respondenterna uttrycker sin uppfattning om vikten av att eleverna ges möjlighet att i ett samspel benämna kunskaper för lärande. Ingen beskriver hur uppgifterna organiseras för att ge eleverna möjlighet till strukturerade samtal för att benämna kunskaper.

6.1.2 Samarbete mellan speciallärare och lärare

Speciallärarna och lärarna i vår undersökning beskriver att undervisningen är ett sätt att samarbeta dem emellan. Respondenterna beskriver att det kan handla om att undervisa elever i klassrummet med specialläraren som stöd, en - till - en undervisning med speciallärare eller att specialläraren undervisar i mindre grupp. Det finns både respondenter i vår undersökning som önskar mer av en-till-en undervisning och respondenter som anser att det inte är det enda sättet för speciallärare att arbeta med undervisning. Detta kan jämföras med hur Säljö (2018) förklarar Vygotskijs tankar, utifrån den sociokulturella teorin, där undervisning kan förstås utifrån att språk och kunskap konstrueras i alla former av samspel. Speciallärarna och lärarna uttrycker även en vilja kring ökad delaktighet av specialläraren i klassrummen med målet att utveckla undervisningen. En av speciallärarna uttrycker att NO och SO undervisningen behöver bli mer språkutvecklande utifrån att förklara ord och begrepp, använda bildstöd och film samt ge individuell feedback för att förtydliga undervisningen. Detta kan förstås ur den sociokulturella teorins grundtanke (Säljö, 2018), att kunskap konstrueras i samspel mellan människor. Med språket och andra artefakter som medierande redskap kommunicerar, tänker, förstår och lär vi av varandra.

Lärarna uttrycker att samarbete förekommer utifrån kollegialt lärande kring diskussioner om undervisning. Endast en speciallärare beskriver att hen leder arbetet men andra respondenterna beskriver att speciallärare finns med som

deltagare. Specialläraren beskriver att kollegialt lärande kan vara mer eller mindre styrda av skolledningen men att det ändå finns möjlighet att flika in med specialpedagogiska frågor vid diskussionerna. Respondenterna uttrycker pedagogiska samtal som ett sätt att samarbeta. Respondenterna beskriver att samtalen som genomförs skiljer sig åt. Det genomförs både planerade och oplanerade samt planerade men utan särskilt fokusområde. Respondenterna uttrycker relationens betydelse för samarbete och förmågan att lyssna in varandra samt känna tillit till varandra. Flera nämner vikten av att vara lyhörd och att inte se tips och förslag som ett hot mot läraren eller nedvärdering av denne utan en möjlighet att samarbeta och utveckla tillsammans. Respondenterna uttrycker att det inte finns förutsättningar utifrån brist på tid till samtal och att vara delaktig i klassrumsundervisningen. Något som även påverkar förutsättningarna för samtal och samarbete mellan speciallärare och lärare är lärares inställning till att förändra och utveckla sin undervisning. Detta kan kopplas samman med vad Gibbons (2016) skriver kring att lärande först sker i den sociala dialogen, där deltagarna samarbetar och löser problem, här vid kvalificerade samtal eller kollegialt lärande. Målet är att kunskaperna därefter internaliseras så att de kan användas i ett annat sammanhang, exempelvis i klassrummet.

6.1.3 Speciallärarens möjlighet att arbeta förebyggande

Flera av speciallärarna beskriver att de anser sig ha stöd av sina rektorer att själv lägga upp sitt arbetet utifrån verksamhetens behov. En speciallärare beskriver att hen försöker organisera arbetet genom en större insats i lägre årskurs som ett förebyggande arbete för att ge elever möjlighet att nå målen i högre årskurser. En speciallärare beskriver elevhälsomöten som en arena i ett förebyggande arbete. Våra intervjuer visar att två lärare anser att de vid elevhälsomöten får stöd från speciallärare och andra aktörer inom elevhälsan genom att få möjlighet att diskutera lösningar på olika problem. Speciallärarna beskriver en utvecklingsmöjlighet i det förebyggande arbetet genom att kunna vara delaktig i fler klassrum men att brist på tid och lärares syn kring att elever får mer stöd med en – till – en undervisning kan vara ett hinder. En speciallärare beskriver en önskan om att kunna genomföra pedagogiska samtal i liten grupp eller enskilt tillsammans med lärare och en speciallärare önskar tid till möten för kollegialt lärande. Alla dessa förebyggande

insatser kan jämföras med Gibbons (2016) internaliseringsbegrepp där utveckling och lärande först sker tillsammans i en dialog genom att lösa problem för att sedan internaliseras i det individuella tänkandet.

6.2 Sammanfattning

Speciallärares och lärares beskrivning av att språkutvecklande undervisning innebär att arbeta aktivt med språket i alla ämnen kan förstås utifrån den sociokulturella teorin. Arbetssätt som genrepdagogen nämns men också flera pedagogiska strategier och stödstrukturer för att göra lärmiljön tillgänglig för elever i språklig sårbarhet. Bland annat uttrycker respondenterna vikten av att arbeta med ord och begrepp samt kontextens betydelse för att förtydliga ämnesinnehåll likväl som vikten av att modellera strategier i läs- och skrivundervisningen. En av respondenterna beskriver lärarens eget språkande som betydelsefullt för elevernas språkutveckling. Respondenterna uttrycker att undervisningen bör planeras så att eleverna även ges möjlighet att använda språket i ett samspel med andra elever för att ge eleverna möjlighet att benämna kunskap, komma till tals och att stötta varandra i lärandet. Respondenterna beskriver inte hur uppgifterna organiseras för att ge eleverna möjlighet till strukturerade samtal och benämna kunskaper. Resultatet visar även att respondenterna uttrycker vikten av att möta elever i språklig sårbarhet där de befinner sig. Speciallärares beskriver vikten av att planera med rätt anpassningar så att undervisning genomförs på rätt nivå och utveckling sker steg för steg för att göra lärmiljön tillgänglig. Respondenterna beskriver sin uppfattning kring hur elever i språklig sårbarhet kan stöttas i undervisningen. Både planerade och interaktionella stödstrukturer nämns som modelltexter, mallar, punktlistor, mind maps, bildstöd samt genom individuell feedback. Även datorn anges som ett framgångsrikt lärvärtyg som gör det möjligt att differentiera undervisningen.

Möjligheter till samarbete mellan speciallärare och lärare, med målet att utveckla språkligt tillgängliga lärmiljöer för elever i språklig sårbarhet, beskrivs utifrån undervisning i klass, liten grupp och en -till - en. En lärare önskar mer en-till-en undervisning. Bland de flesta respondenterna, både speciallärare och lärare, beskrivs en vilja att specialläraren ska vara mer i klassrummet och på så sätt vara

delaktiga i att utveckla undervisningen. En speciallärare i vår undersökning beskriver till exempel ett behov av att NO och SO undervisningen behöver bli mer språkutvecklande och att en delaktighet i klassrummet kan vara lösningen. Respondenterna uttrycker dock att det inte alltid finns förutsättningar för detta. Lärarna beskriver att de vid elevhälsomöten får möjlighet att diskutera lösningar på olika problem. Respondenterna uttrycker kollegiala lärandet som ett samarbete. Endast en speciallärare uttrycker att hen leder möten med fokus på kollegialt lärande. Pedagogiska samtal är ännu en möjlighet till samarbete som beskrivs av respondenterna. Respondenternas beskrivning av hur samtalen struktureras och organiseras skiljer sig åt. Både speciallärarna och lärarna anser att brist på tid samt lärares inställning till att förändra och utveckla sin egen undervisning kan påverka förutsättningarna för samtal. Relationens betydelse beskrivs av respondenterna som en förutsättning för samarbete. Förmågan att lyssna in varandra och känna tillit till varandra anses vara viktiga aspekter.

Vad gäller speciallärares möjlighet att använda sin specialkompetens i ett förebyggande arbete inom språk- skriv och läsutveckling nämner en av fyra speciallärare elevhälsomöten som en arena för att arbeta förebyggande för en språkutvecklande tillgänglig lärmiljö. En annan speciallärare nämner organiseringen av sin insats som ett förebyggande arbete. Flera speciallärare beskriver att de har rektors förtroende att själva organisera sitt arbete. Speciallärares beskrivning av hur ett förebyggande arbete skulle kunna utvecklas handlar om att kunna genomföra pedagogiska samtal i mindre sammanhang, att avsätta tid för kollegialt lärande samt att kunna vara delaktiga i fler klassrum men att brist på tid och hur stöd ska genomföras kan vara ett hinder.

7. Diskussion

I följande kapitel redovisar vi metoddiskussion, resultatdiskussion, specialpedagogiska implikationer och våra tankar kring fortsatt forskning.

7.1 Metoddiskussion

För att söka svar på syfte och forskningsfrågor har en kvalitativ fenomenologisk metod där semistrukturerade intervjuer använts. Vi anser att metodvalet har

möjliggjort en djupare förståelse av empirin. Med en kvantitativ metod hade vi fått fram ett bredare underlag i förhållande till det djup vi har kunnat åstadkomma med i vårt kvalitativa val. Vi har även reflekterat över vad en mixed method hade kunnat bidra med. Mixed method med hjälp av både enkät och intervju hade kunnat ge oss både ett bredare underlag och en möjlighet att fördjupa vissa delar. Mixed method med hjälp av intervju och observation hade kunnat bidra med att synliggöra respondenternas svar kring språkutvecklande undervisning och hur denna kan göra lärmiljön tillgänglig samt speciallärarens roll. Anledningen till att inte en mixed method valdes är på grund av tidsaspekten för arbetet.

Någon respondent uttryckte att det hade varit bra om frågorna lämnats ut i förväg. Vi valde att inte skicka ut våra intervjufrågor i förväg för att inte få tillrättalagda svar. I början av intervjun samtalande vi med respondenterna kring de för studien viktiga begreppen: tillgänglig lärmiljö, språkutvecklande undervisning och språklig sårbarhet. Vi har i efterhand reflekterat över att dessa kunde stått med i missivbrevet för att förtydliga och ge våra respondenter inblick i intervjuernas innehåll. Vi har också reflekterat över vårt val av att använda begreppet språklig sårbarhet och hur detta kan ha påverkat respondenternas svar utifrån var och ens uppfattning kring begreppets betydelse.

Vi gjorde ett målstyrd urval och utifrån våra reflektioner känner vi att vi hade ett tillräckligt stort urval av respondenter för att besvara syfte och frågeställningar. Med fler intervjuer hade tiden för examensarbetet inte räckt till för att göra ingående analyser. Repstad (2007) menar att ingående analyser är viktigt i ett kvalitativt forskningsprojekt.

Vi har även reflekterat över hur det faktum att vi har en homogen grupp utifrån relativt nyutbildade speciallärare och hur denna kan skapa en mindre variation kring erfarenheten av språkutvecklande undervisning och hur detta kan begränsa resultatets generaliserbarhet.

I våra reflektioner kring genomförandet av vårt val av semistrukturerade intervjuer har vi kommit fram till att de upplevdes trygga då de genomfördes i en lugn och för respondenterna känd miljö. Dock uttryckte en respondent ett viss obehag över att

bli inspelad. Samtidigt upplevde vi att sättet att använda intervjuguiden, användandet av öppna frågor och följdfrågor, precis som Bryman (2018) samt Repstad (2007) skriver, bjöd in till ett mer lätsamt naturligt samtal.

Vi är medvetna om att våra egna erfarenheter och tankar kring studiens frågeställningar kan ha påverkat resultatet. Under arbetet med bearbetning, resultatbeskrivning och analys har vi strävat efter att distansera oss från vår egen förståelse och vara medvetna om att vi möjligen haft påverkan på respondenternas svar. Objektivitet är en viktig parameter i all forskning. Denna kan ha påverkats genom att vi är bekanta med flera av respondenterna.

7.2 Resultatdiskussion

I följande avsnitt diskuterar vi våra resultat från våra forskningsfrågor i relation till vad tidigare forskning och litteratur visar. Rubrikerna i detta avsnitt är formulerade utifrån våra forskningsfrågor.

7.2.1 Språkutvecklande undervisning och tillgänglig lärmiljö

Resultatet visar speciallärares och lärarnas beskrivning av att språkutvecklande arbete innebär ett aktivt arbete med språket i alla ämnen. Skolverket (2012) skriver att varje ämneslärare har ett språkutvecklande ansvar samt att en gynnsam språkutveckling gynnar deltagande vilket bidrar till elevers lärande och utveckling. Genrepdagogen är ett arbetssätt som respondenterna uttrycker i vår studie vilket Gibbons (2016) beskriver som ett arbetssätt där ämnes- och språkundervisning integreras och ger elever möjlighet att vara aktiva i sin språkutveckling samtidigt som de ges det stöd de behöver för att klara uppgiften.

Speciallärarna i vår undersökning beskriver vikten av att möta elever i språklig sårbarhet där de befinner sig för att de ska kunna utvecklas steg för steg så att lärmiljön görs tillgänglig. Detta stämmer överens med vad Tjernberg och Heimdahl Mattssons (2014) studie visar utifrån att lärarna arbetar förebyggande genom att synliggöra viktiga steg för att bygga på elevers styrkor och kunna utmana i nästa utvecklingszon för att möjliggöra läs- och skrivutveckling. Vidare beskriver respondenterna i vår undersökning också vikten av att planera undervisningen så att den inbegriper individuella anpassningar som behövs för att göra lärmiljön

språkligt tillgänglig. Detta visar på ett relationellt perspektiv utifrån hur Rosenqvist (2013) förklarar att skolproblematik ska sökas i mötet mellan elev och lärmiljö och berör både lärare och speciallärare. En undervisning som inte tar hänsyn till elevens förutsättningar vad gäller språkliga krav kan som Bruce m. fl. (2016) beskriver leda till språklig sårbarhet. Enligt skollagen (2010:800) ska undervisningen anpassas så att elevers behov tillgodoses. Även SPSM:s (2015) tillgänglighetsmodell beskriver att den pedagogiska lärmiljön behöver ge elever tillgång till pedagogiska strategier och stödstrukturer samt alternativa lärverktyg för att göras delaktiga i undervisningen. Enligt examensordningen (SFS 2017:1111) ska specialläraren efter genomgången utbildning kunna samarbeta med, exempelvis klasslärare, för att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljön.

Speciallärarna och lärarna beskriver flera exempel på hur en språkutvecklande undervisning skulle kunna göra lärmiljön tillgänglig för elever i språklig sårbarhet. Vikten av att arbeta aktivt med att utveckla ordförrådet genom att arbeta med synonymer, att förstärka med bilder samt att eleverna själv slår upp betydelsen beskrivs. Vidare beskrivs vikten av att lära i en kontext genom att använda film och konkret material. Likaså beskrivs vikten av att som lärare vara förberedd och förmedla ord och begrepp innan nästa kapitel i boken läses eller innan filmen ses så att elever ges möjlighet till förförståelse och språkligt sammanhang. Respondenternas beskrivning visar att de använder både talspråk, skriftspråk och artefakter som medierande redskap i undervisningen. Värt att begrunda är Säljös (2018) beskrivning av att skriftspråksmediering är mer abstrakt än talspråksmediering. Cummins (2017) beskriver detta genom begreppen skolspråk och vardagsspråk där skolspråket är mer kontextreducerat och kräver språkliga kunskaper för att tolka budskapet. Hajer och Meestringa (2014) förespråkar att undervisningen ger elever möjlighet att utgå från sitt vardagsspråk genom att använda konkreta och självupplevda situationer i stället för att nya ord presenteras genom läromedelstexter.

Flera av respondenterna beskriver stödstrukturer som mallar, diagram, bildstöd, modelltexter samt datorn som lärverktyg som framgångsrika scaffolds som kan göra lärmiljön tillgänglig för elever i språklig sårbarhet. Gibbons (2016) menar att

scaffolds kan leda elever till nya nivåer av kunskaper och utveckling av förmågor. Resultatet i Johnsons (2019) studie visar att lärare använder scaffolds för att stötta elevers språk- och läsutveckling utifrån att ge begriplig input samt att använda mallar för att stödja läsutvecklingen. Även Cain (2010) och Hajer och Meestringa (2014) förespråkar grafiska strukturer för att ge visuella bilder och stötta elever i att sortera och jämföra så att informationen blir lättare att organisera och förstå. Även individuell feedback beskrivs som ett sätt att stötta av respondenterna vilket kan sättas i relation till både Johnsons (2019) studie samt till Bruce m.fl (2016) och Gibbons (2016) som skriver att lärare kan stötta i samtal för att förtydliga.

Flera av respondenterna beskriver vikten av att som lärare vara aktiv och modellera lässtrategier i läsgrupper där både språk och bilder används som medierande redskap för att göra lärmiljön tillgänglig. Medan resultatet i Dockrell et. als. (2015) studie visar att interaktiv bokläsning förekom i liten utsträckning visar resultatet i Tjernberg och Heimdahl Mattssons (2014) studie läsning och skrivning som sker interaktivt där både lärare och elever är aktiva leder till en framgångsrik läs- och skrivutveckling. Även Johnsons (2019) studie visar att lärare använder scaffolds som ger möjlighet att interagera för att stötta elevers språk- och läsutveckling. Studien av Almqvist m.fl. (2015) visar att kamratlärande och explicit undervisning i mindre grupp främjar läs- och ordförståelse. Bruce m.fl. (2016), Westlund (2019), Cain (2010) och Wengelin och Nilholm (2016) beskriver alla att explicita läsförståelsestrategier stödjer elever i att utveckla sin läsförståelse.

Värt att reflektera över är att resultatet i vår undersökning visar att bara en av respondenterna beskriver vikten av en medvetenhet kring sitt eget språkande som medierande redskap i klassrummet för elevers språkutveckling. Detta kan jämföras med Dockrell et als. (2015) studie där resultatet visar på ett utvecklingsbehov i hur lärare använder sitt muntliga språk utifrån att göra tydliga språkval. Bruce m.fl. (2016) skriver att en språklig sårbarhet kan variera beroende på vem eleven talar med och påtalar vikten av lärares medvetenhet om sitt eget språkande för att elever ska kunna uppfatta, förstå och kunna processa språket. Hajer och Meestringa (2014) menar att lärare kan i dialog med elever ge dem möjlighet att öka språkanvändningen samt ta del av ett bredare ämnesinnehåll.

Speciallärarna och lärarna i vår undersökning uttrycker vikten av att elever får använda språket i ett samspel med kamrater för att ges möjlighet att benämna kunskaper, komma till tals men också att de genom en medveten par- eller gruppindelning kan ge elever möjlighet att stötta varandra i lärandet. Detta kan jämföras med Gibbons (2016) begrepp internalisering där lärandet först sker i en dialog för att sedan bli en resurs i det individuella tänkandet där eleverna vägleder varandra, inom den proximala utvecklingszonen, in i nya nivåer av förståelse. Några av respondenterna i vår undersökning beskriver vikten av att eleverna ges möjlighet att i ett samspel benämna kunskaper för lärande. Ingen av dem redogör för hur sådana uppgifter organiseras och utformas i mindre grupper där eleverna ges möjligheter till strukturerade samtal. Detta kan jämföras med Dockrell et.als (2015) studie som visar att grupparbeten organiserades men att strukturerade samtal mellan elever förekom mindre ofta. Johnsons (2019) studie visar däremot att lärarna använder scaffolds som ger möjlighet till interaktion genom att medvetet engagera elever i meningsfulla interaktioner samt språkproduktion genom att organisera så att elever kan upprepa och använda ord och begrepp i meningar för att utöka ordförrådet. Även Wedin (2011), Hajer och Meestringa (2014) samt Gibbons (2016) poängterar vikten av att lärare organiserar och utformar uppgifter som kräver interaktion och där elever i anslutning till praktiskt arbete ges möjlighet att språkligt formulera sig kring kunskapsinnehåll. Wedin (2011) och Gibbons (2016) menar att undervisning måste planeras så att det sker en rörelse mellan ett praktiskt sammanhang där talspråk vardagspråk används till ett sammanhang där skolspråket/skriftspråket används.

7.2.2 Samarbetet mellan speciallärare och lärare

När det gäller speciallärarens roll i ett språkutvecklande arbete beskriver flera respondenter undervisningen som ett samarbete mellan speciallärare och lärare. Det beskrivs hur speciallärarna undervisar både i klass, en - till - en samt i liten grupp. I resultatet beskriver respondenterna hur samarbetet skulle kunna utvecklas med målet att utveckla språklig tillgängliga lärmiljöer. En speciallärare uttrycker en önskan om att kunna delta i NO och SO undervisningen då hen menar att den behöver utvecklas för att ge elever i språklig sårbarhet bättre förutsättningar att kunna vara delaktiga. Detta genom arbete med ord och begrepp, lärande i kontext

med hjälp av bildstöd och film samt feedback, stöd och förklaringar. Detta kan jämföras med resultatet av Skolinspektionens (2021) granskning som visar på otillräcklig språkutvecklande undervisning och kvalitet i skolans lärmiljö. Bruce (2018) menar att specialpedagogikens uppgift är att tillföra en djupare kunskap för att förstärka och utveckla den ordinarie undervisningen och att det bör finnas en tydlig koppling mellan speciallärarens insatser för enskilda individer och de andra elevernas måluppfyllelse. Det stämmer överens med de förväntningar som speciallärare har på sitt uppdrag att använda sin specialkompetens för att utveckla ämnesundervisning tillsammans med lärare enligt Ahlefeld Nissers (2014) studie.

Respondenterna uttrycker det kollegiala lärandet som ett sätt att samarbeta och dela med sig av kunskaper för att göra lärmiljön tillgänglig för elever i språklig sårbarhet. En speciallärare berättar att hen leder arbetet men andra respondenter beskriver att specialläraren kan finnas med som deltagare. Bruce (2018) skriver att en aspekt i speciallärarens uppdrag är att tillsammans med lärarkollegor diskutera insatser för elever i behov av stöd. Insatserna bör vara kopplade till forskning som visat sig ha god effekt. Även Lindqvist m.fl. (2020) redovisar i sin studie hur speciallärare har en önskan att utnyttja sin kompetens på olika nivåer i skolsystemet, bland annat i diskussioner kring hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd kan organiseras. Respondenterna i vår studie beskriver hur ett sådant forum kan vara mer eller mindre styrt av skolledningen men att det ändå finns möjlighet att flika in med specialpedagogiska frågor vid diskussionerna. Timperley (2019) skriver att professionell utveckling inom skolan som styrs "ovanifrån" sällan är relevanta för lärarna. Jederlund (2019) bekräftar detta utifrån sin studie och menar att många centrala utvecklingsåtgärder inte gett varaktiga spår av skolförbättringar. Vidare beskrivs pedagogiska samtal som ett annat exempel på samarbete mellan speciallärare och lärare i syfte att utveckla en språkligt tillgänglig lärmiljö i resultatet. Få av speciallärarna uttrycker att de genomför pedagogiska samtal. Utifrån respondenternas beskrivning synliggörs att strukturen och organisationen kring hur dessa genomförs skiljer sig åt från att vara planerade, oplanerade eller planerade utan särskilt fokusområde. Enligt Gibbons (2016) sker lärande i sociala dialoger så att kunskaper internaliseras genom till exempel kvalificerade samtal. Timperley (2019) skriver att lärare kan behöva stöd i att utmana och stimulera sitt

tänkande för att förvärva ny kunskap vilket samtalet med speciallärare kan bidra till.

Relationens betydelse är en aspekt som respondenterna i vår studie angett som förutsättningar för ett gott samarbete mellan speciallärare och lärare. Att vara lyhörd och känna tillit är begrepp som lyfts i undersökningen. I studien som Jederlund (2019) redovisat beskrivs hur viktigt det är med tillit för att ett lärande mellan kollegor ska bli framgångsrikt. Vidare synliggör resultatet att respondenterna beskriver att lärares inställning till att förändra och utveckla sin egen undervisning kan sätta käppar i hjulet för möjligheten att genomföra pedagogiska samtal. Timperley (2019) skriver om det professionella lärandet som effektivt då det fokuserar på den inre processen och utmanar lärares tidigare uppfattningar och därmed öppnar upp för nya perspektiv. Timperley (2019) menar att det krävs att lärare är engagerade i sin egen lärprocess och hur deras undervisningsmetoder påverkar elevernas kunskapsutveckling. Genom att utvärdera de önskade målen och följa upp kan vidare utveckling ske i att hitta nya metoder.

7.2.3 Speciallärarens möjlighet att arbeta förebyggande

En speciallärare och två lärare i vår undersökning nämner elevhälsomöten som ett forum för samarbete kring förebyggande arbete vilket svensk skollag (SFS 2010:800) beskriver är elevhälsans uppdrag. Speciallärarnas beskrivning av hur de skulle vilja utveckla det förebyggande arbetet handlar om att få möjlighet att vara delaktig i fler klassrum med målet att utveckla undervisningen, vilket visar på ett relationellt synsätt precis som Rosenqvist (2013) beskriver genom synsättet om att hitta förklaringen till svårigheter i mötet mellan elev och lärmiljö och därför blir det ett ansvar för både lärare och speciallärare. Respondenterna beskriver dilemman som tid samt att det behöver ske en förändring i lärares synsätt då speciallärarna uttrycker att lärare anser att elever får bättre stöd om de får undervisning utanför klassrummet tillsammans med speciallärare. Att arbeta med undervisning anses vara ett av de viktigaste uppdragen för specialläraren (Ahlefeldt Nisser, 2014). Byström och Bruce (2018) menar dock att tiden då speciallärarens uppdrag endast förväntades vara en-till-en undervisning, på en plats som är avskild från klassen och

klasskompisarnas arbete, är förbi. Resultatet i vår studie visar även att speciallärarna uttrycker att de har förtroende från sina rektorer att lägga upp sitt arbete utifrån verksamhetens behov. Samtidigt beskriver speciallärarna att de skulle vilja utveckla det förebyggande arbetet genom att kunna genomföra pedagogiska samtal i mindre grupp eller med enskilda lärare samt att tid avsattes vid möten för kollegialt lärande för att lyfta specialpedagogiska frågor. Enligt studien som genomförts av Ahlefeldt Nisser (2014) är gamla föreställningar om speciallärarens uppdrag utifrån sättet att undervisa en möjlig förklaring till varför kvalificerade samtal inte prioriteras. Detta förhindrar speciallärare att utnyttja sin kompetens. Därför behöver enligt Ahlefeldt Nisser (2014) skolläningen planera och organisera speciallärarnas arbete, ge tydliga direktiv kring att pedagogiska samtal ska ske och ledas av speciallärare, så att speciallärare ges mandat att diskutera pedagogiska frågor som leder till en utveckling av skolans verksamhet.

7.3 Specialpedagogiska implikationer

Utifrån resultaten i vår undersökning har vi reflekterat över hur ett språkutvecklande arbete skulle kunna vara kopplat till specifika behov ute i verksamheten. Respondenterna beskriver i likhet med Jederlunds (2019) studie att kollegialt lärande ofta är centralt styrda. Dessa insatser är sällan relevanta för lärarna precis som Timperley (2019) skriver. Dessutom visar resultatet i vår undersökning att endast en speciallärare leder kollegialt lärande. Få av respondenterna har nämnt EHT som ett samarbete mellan speciallärare och lärare utifrån ett förebyggande arbete. Detta kommer vi att ta med oss i vår blivande profession som speciallärare utifrån frågeställningen hur organisationen kring EHT i relation till undervisning, anpassningar och särskilt stöd skulle kunna utvecklas att bli mer förebyggande i ett språkutvecklande arbete. I stället för centralt styrda utvecklingsarbeten skulle specialläraren exempelvis ges möjlighet att använda sin kompetens till att observera i klassrum i kombination med pedagogiska samtal. Detta för att rikta insatsen mot lärmiljön utifrån enskilda lärares utvecklingsbehov kopplat till just den klassen eller de elever som läraren tar upp på EHT. För att detta ska kunna verkställas behöver rektor tydliggöra vad speciallärarens roll innebär precis som Ahlefeldt Nisser (2014) redogör för i sin studie. Genom respondenternas

beskrivningar kring pedagogiska samtal har vi fått insikt i att få speciallärare genomför dessa och att de utformas på olika sätt utifrån att vara oplanerade till att vara planerade med eller utan fokus. En kan ju reflektera över hur dessa på bästa sätt bör organiseras för att stödja och utmana lärare att reflektera över huruvida deras undervisning är framgångsrik i förhållande till elevers behov. Detta kan relateras till Skolinspektionens (2021) granskning där låga kunskapsresultat förklaras utifrån otillräcklig samverkan och brister i strukturen kring kollegialt arbete.

7.4 Förslag på fortsatt forskning

En frågeställning som väckts under arbetets gång är hur lärare organiserar arbetet kring rörelsen mellan vardagsspråk och skolspråk. Respondenterna beskriver vikten av att ge elever möjlighet att använda sitt språk i samspel med andra för att benämna kunskaper. Dock har inga exempel på hur strukturerade samtalsövningar kan genomföras som i förlängningen också kan bli en brygga mellan vardagsspråk och skolspråk. Framtida forskning skulle därför kunna fokusera på detta genom en mixed method med observationer och intervjuer som metod. Ytterligare en frågeställning som väckts under arbetet är vilken syn rektorer och huvudmän har på “nya” speciallärarens kompetens och hur den bör användas för att organisera arbetet i att möta fler elevers behov. Vi anser att en enkätundersökning hade varit lämpligt för att få ett brett underlag i denna undersökning.

Referenslista

Ahlefeld Nisser, D. (2014). Speciallärares och specialpedagogers olika uppdrag – skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246-264. DOI: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:723034/FULLTEXT01.pdf>

Almqvist, L., Malmqvist, J., & Nilholm, C. (2015). Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? - en syntes av meta - analyser. I *Tre forskningsöversikter inom specialpedagogik/inkludering*, s 1 - 122. Vetenskapsrådet.

Bruce, B. (red.) (2020). Inledning. I B. Bruce. *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning*. (s. 13–24). Studentlitteratur.

Bruce, B. (red.) (2018). Inledning. I B. Bruce. *Att vara speciallärare*. (s. 9–14). Gleerups Utbildning.

Bruce, B., & Byström, A. (2018). Specialisering barns och elevers språk-, skriv-och läsutveckling. I B. Bruce. (red.) *Att vara speciallärare*. (s. 23–40). Gleerups Utbildning.

Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P., & Åkerman, R. (2017). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap – synsätt och förhållningssätt*. Gleerups.

Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A., & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Studentlitteratur.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl.). Liber.

Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties. An introduction BPS textbooks in Psychology*. Pps Blackwell.

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever - Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.

Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law J., Spencer., & Lindsay, G. (2015). Capturing communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study. *Child language Teaching and Therapy*, 31 (3), 271-286. <https://doi.org/10.1177/0265659015572165>

Färlin, M. (2021). Speciallärare eller specialpedagog? Det här skiljer uppdragen åt. <https://skolvarlden.se/artiklar/speciallarare-eller-specialpedagog-det-har-skiljer-uppdragen-at>

Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (4 uppl.). Studentlitteratur.

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning.* (2015:13) Karlstads universitet.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning: en handbok.* (2 uppl.). Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Jakobsson, I-L., & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd – viktigare än diagnos.* Natur & Kultur.

Jederlund, U. (2019). Tillit som förutsättning för skolutveckling. En studie av skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag. *Pedagogisk Forskning i Sverige.* 24(3-4), 7-34. DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs24.0304.01>

Johnson, E.M. (2019). Exemplary reading teachers`use of instructional scaffolds with emergent bilinguals: How knowledge and context shape their choices. *TESOL Quarterly,* 53(1), 108-132. <https://doi.org/10.1002/tesq.471>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Studentlitteratur.

Lindqvist, H., Thornberg, R., & Lindqvist, G. (2021). Experiences of a dual system: motivation for teachers to study special education. *European Journal of Special Needs Education.* 36(5), 743-757. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1792714>

Nettelbladt, U. & Salameh, E - K. (Red.). (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn.* Studentlitteratur.

Nilholm, C., & Göransson, K. (2014). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära sig av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap.* (4 uppl.). Studentlitteratur.

SFS 2017:1111. Svensk författningssamling. <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/17/171111.PDF>

SFS 2010:800. Skollag. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800SFS2010:800.](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800SFS2010:800)

Skolinspektionen. (2021). *Långvarigt låga kunskapsresultat. Grundskolor som under 10 år haft en hög andel elever utan godkända betyg i alla ämnen.* Hämtad 2021-10-10 från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2021/langvarigt-laga-kunskapsresultat/kvalitetsgranskningsrapport-langvarigt-laga-kunskapsresultat.pdf>

Skolverket. (2022). *Skolutveckling genom kollegialt lärande.* Hämtad 2022-03-09 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa->

[vetenskaplig-grund-och-beproavad-erfarenhet/skolutveckling-genom-kollegialt-larande](#)

Skolverket. (2011, 10 juni). *Specialpedagogik*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/specialpedagogik>

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019. (2019). Skolverket.

Skolverket. (2012). *Få syn på språket - Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2015). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning. Förskola, skola och fritidshem*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. (2/2006). Svenska Unescorådet. <http://unesco.hemsida.eu/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>

Säljö, R. (2018). Pedagogik, lärprocesser och samhällslig utveckling. I M. Nilsson Sjöberg (Red), *Pedagogik som vetenskap. En inbjudan*. (s. 79 - 92). Gleerups Utbildning AB.

Säljö, R. (2017). Den lärande människan. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 203-264). Natur & Kultur.

Takala, M., & Ahl, A. (2014). Special Education in Swedish and Finnish Schools: Seeing the forest for the trees? *British Journal of Special Education*. 41(1). 59-81. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12049>

Tjernberg, C., & Mattson, E. H. (2014). Inclusion in practice: A matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891336>

Unicef. (2022). Barnkonventionen. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Wedin, Å. (2011). Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren - flerspråkiga elever i skolan språkliga vardag. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 210 - 225.

Wengelin, Å., & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg - om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Studentlitteratur.

Westlund, B. (2020). *Att undervisa för livslångt lärande: Didaktiska perspektiv*. Natur & Kultur.

Bilaga 1 - Intervjuguide

Intervjuguide

Beskriv din erfarenhet av språkutvecklande undervisning.

Beskriv din uppfattning om vad språkutvecklande undervisning innebär.

Beskriv din uppfattning om hur en språkutvecklande undervisning bör planeras/läggas upp för att göra lärmiljön tillgänglig för elever i språklig sårbarhet.

Beskriv din uppfattning om vilka hjälpmedel/verktyg/stödstrukturer/metoder du anser vara framgångsrika för att göra lärmiljön tillgänglig

Beskriv din syn på hur samarbetet är mellan speciallärare/lärare för att utveckla språkligt tillgängliga lärmiljöer för elever i språklig sårbarhet.

Beskriv din syn på hur ett samarbete mellan speciallärare och lärare bör se ut för att utveckla språkligt tillgängliga lärmiljöer för elever i språklig sårbarhet.

Beskriv din syn på vad som är viktigt för ett fungerande samarbete mellan speciallärare och lärare för att utveckla språkligt tillgängliga lärmiljöer.

Frågor endast till speciallärare

Beskriv din syn på vilka möjligheter du har att använda din specialkompetens i ditt förebyggande arbete med språkutvecklande undervisning och tillgänglig lärmiljö.

Beskriv din syn på hur speciallärarens uppdrag i det förebyggande arbetet inom språkutvecklande undervisning och tillgänglig lärmiljö skulle kunna se ut om du fick bestämma.

Bilaga 2 – Missivbrev



Fakulteten för lärarutbildning

Vill du vara med och hjälpa oss att få en bild av hur man i skolan arbetar med språkutvecklande undervisning och tillgänglig lärmiljö samt hur samarbetet mellanklasslärare och speciallärare kan se ut?

2022-02-24

Missivbrev

Vi heter Anna-Karin Jutterström och Charlott Bjerstam och vi är studenter på Speciallärarprogrammet med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling på Kristianstad högskola. Vi tar vår examen till sommaren. Under våren 2022 kommer vi att skriva vårt självständiga arbete som fokuserar på språkutvecklande undervisning och hur den kan göra lärmiljön tillgänglig samt samarbetet mellan klasslärare och speciallärare och deras arbete för att utveckla språkligt tillgängliga lärmiljöer för elever i språklig sårbarhet.

Studien kommer att genomföras genom semistrukturerade intervjuer med lärare och speciallärare med specialiseringen språk-, skriv- och läsutveckling. För att få underlag till vår uppsats skulle vi vilja träffa dig, antingen fysiskt eller via länk, någon gång under mars månad. Vi kommer att spela in intervjun som stöd för vidare bearbetning. Vid intervjuerna kommer vi att följa Vetenskapsrådet forskningsetiska principer (<https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html>) vilket innebär att deltagandet är frivilligt och att du när du vill kan avbryta ditt deltagande. Inga

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av till exempel intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA

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

personuppgifter kommer att redovisas i studien. Namn på skola och personer kommer att vara fingerade. Insamlad data från intervjuerna kommer att förvaras inlåsta och användas endast i detta forskningssyfte. Endast vi och vår handledare kommer att ta del av materialet. Efter att studien är slutförd kommer allt material från intervjuerna raderas. Resultaten presenteras i vårt examensarbete där alla personuppgifter är borttagna.

När uppsatsen är godkänd kommer den att publiceras i DIVA, en databas för studentuppsatser.

Vi är mycket tacksamma över ditt medverkande, för att du delar med dig av dina tankar, dina erfarenheter och din tid. För mer information eller frågor är ni välkomna att ta kontakt med oss eller med vår handledare.

Charlott Bjerstam

Anna-Karin Jutterström

.....

Kontaktuppgifter

Telefonnummer:

E-mailadress:

Ansvarig lärare/handledare:

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:
www.hkr.se

Samtyckesblankett

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

Ja O

Nej O

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

Namn:

Namnförtydligande

Återlämnas till.....senast den.....