



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad

291 88 Kristianstad

044 250 30 00

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

**Självständigt arbete, 15 hp, för:  
Speciallärarexamen med inriktning mot utvecklingsstörning  
Termin år: VT 2023  
Fakulteten för lärarutbildning**

## **Vägar till lärande**

**En kvalitativ studie om lärares uppfattningar om språkutvecklande  
arbetsätt i den anpassade grundskolan**

**Julia Ahlström, Malin Spett och Nina Thörn**

**Författare**

Julia Ahlström, Malin Spett och Nina Thörn

**Titel**

Vägar till lärande – En kvalitativ studie om lärares uppfattningar om språkutvecklande arbetssätt i den anpassade grundskolan

**Engelsk titel**

Pathways to learning – A qualitative study on teachers' perceptions of language development methods in the Adapted Primary School

**Handledare**

Lisbeth Ohlsson

**Bedömande Lärare**

Angerd Eilard

**Examinator**

Helene Sjunnesson

**Sammanfattning**

Studiens syfte är att undersöka hur en grupp lärare som undervisar elever med intellektuell funktionsnedsättning i den anpassade grundskolan uppfattar språkutvecklande arbetssätt i läsundervisningen. Vi undersöker även hur dessa lärare upplever att ett språkutvecklande arbetssätt främjar elevernas läsutveckling. I bakgrunden redogör vi för olika språkutvecklande arbetssätt med utgångspunkt och fokus på läsinlärning. Tidigare forskning visar att elever med en intellektuell funktionsnedsättning har en mer långsam progression i läsinlärningen. I Skolinspektionens granskning framkommer det att elever som är mottagna i anpassad grundskola inte alltid får samma möjlighet till undervisning i ämnet svenska. Skolinspektionen menar att eleverna inte får den språkutvecklande undervisning de enligt läroplanen har rätt till, för att kunna nå de kunskapsmål som finns i den anpassade grundskolan. I analysen av resultatet har vi utgått ifrån ett sociokulturellt perspektiv med stöd av sociokulturella och specialpedagogiska begrepp. Vi har genomfört en kvalitativ studie i form av intervjuer, där vi undersökt en grupp lärares uppfattningar om ett språkutvecklande arbetssätt med fokus på läsinlärning. Resultatet i studien visar att gruppen med lärare som har sin profession i den anpassade grundskolan arbetar språkutvecklande efter elevernas förmågor och förutsättningar. Resultatet visar också att lärarna har en positiv inställning till kommunikation och samspel under hela skoldagen. Lärarna uppfattar att de i sin läsundervisning använder olika språkutvecklande arbetssätt och modeller, såsom Bornholmsmodellen, Alternativ Kompletterande Kommunikation (AKK) och olika digitala hjälpmedel. Som framtida speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning är det av stor betydelse att kartlägga och hitta språkliga förmågor hos elever med intellektuell funktionsnedsättning, för att kunna ge eleverna förutsättningar för fortsatt lärande med fokus på läsning.

**Ämnesord**

Anpassad grundskola, Intellektuell funktionsnedsättning, Läsundervisning, Speciallärare, Språkutvecklande arbetssätt

**Author**

Julia Ahlström, Malin Spett, Nina Thörn

**Title**

Pathways to learning – A qualitative study on teachers' perceptions of language development methods in The Adapted Primary School

**Supervisor**

Lisbeth Ohlsson

**Assessing teacher**

Angerd Eilard

**Examiner**

Helene Sjunnesson

**Abstract**

The purpose of this study is to review how a group of teachers who teach students with Intellectual Disabilities in the Adapted Primary School perceive language development methods in teaching students to read. We also review how said teachers perceive how Language Development Methods support students in their reading development. In our literature review we account for different Language Developing Methods from a reading perspective. Previous research shows that students with intellectual disability have a slower progression in their Reading Development. In the School Inspectorate's Review, it appears that students who are admitted to an Adapted Primary School do not always have the same opportunity of learning in the subject of Swedish. The School Inspectorate states that the students do not get the Language Development work they are entitled to according to the curriculum, in order to be able to reach the knowledge goals found in the Adapted Primary School. While analyzing the results we used a sociocultural perspective with the notions of a sociocultural as well as a special education perspective. We have conducted a qualitative study in which we investigated teachers' perceptions of language development with a focus on learning to read. The result of the study shows that the group of teachers who work in the Adapted Primary School adapt their Language Development work to their students' abilities and qualifications. The result also shows that the teachers have a positive view of communication and teamwork. Furthermore, the result of the study shows that teachers who work in the Adapted Primary School perceive that they use different language development models in their teaching, such as Alternative Complementary Communication (ACC), and various digital aids. As future special education teachers it is of great importance that we find and chart the linguistic abilities of students with Intellectual Disabilities to be able to enable a continuous reading development.

**Keywords**

Adapted Primary School, Intellectual Disabilities, Language Development Approach, Reading Teaching, Special Education Teacher

## **Förord**

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Lisbeth Ohlsson, som under vår skrivprocess varit engagerad och bidragit med relevanta perspektiv på området. Du har varit till stor hjälp. Vi vill också tacka våra respondenter som medverkat i våra intervjuer och därmed bidragit till att vi kunnat slutföra vårt arbete. Våra närmsta chefer ska också ha tack, för att ni gett oss tid och utrymme för våra studier. Slutligen vill vi även tacka varandra för gott samarbete.

# Innehåll

Förord .....	4
Innehåll .....	5
1. Inledning .....	8
1.1 Arbetets syfte .....	10
1.2 Arbetets frågeställningar .....	10
2. Bakgrund.....	11
2.1 Rapporter och styrdokument .....	11
2.3 Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK).....	14
2.4 Tidigare forskning kring läsinlärning hos elever med intellektuell funktionsnedsättning .....	15
2.4.1 Motiv till urval av artiklar .....	15
2.4.2 Sökord och databaser.....	15
2.4.3 Läsundervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning .....	16
2.4.4 Läsförståelse hos elever med intellektuell funktionsnedsättning .....	17
2.4.5 Reciprok undervisning .....	17
2.4.6 The Simple View of Reading .....	18
2.4.7 Avkodning hos elever med intellektuell funktionsnedsättning .....	19
2.4.8 Flerspråkighet hos elever med intellektuell funktionsnedsättning .....	20
3. Teori .....	21
3.1. Sociokulturellt perspektiv.....	21
3.1.1 Mediering och artefakter .....	21
3.1.2 Den proximala utvecklingszonen .....	23
3.1.3 Scaffolding .....	23
3.2 Specialpedagogiska perspektiv på undervisning av elever med intellektuell funktionsnedsättning .....	24
4. Metod.....	25

4.1 Kvalitativa intervjuer.....	25
4.2 Urval.....	25
4.3 Tillvägagångssätt.....	26
4.4 Kvalitativ analys.....	27
4.5 Respondenterna .....	28
4.6 Etiska aspekter och studiens pålitlighet.....	29
4.6.1 Tillförlitlighet och autencitet.....	29
5. Resultat.....	30
5.1 Uppfattningar om språkutvecklande arbetssätt och läsundervisning .....	30
5.2 Framgångsfaktorer och utmaningar i språkutvecklande läsundervisning av elever med IF.....	32
5.3 Vikten av AKK och digitala hjälpmedel i undervisningen .....	34
6. Resultatanalys.....	35
6.1 Ett språkutvecklande klassrum - en helhetssyn på språkutveckling och läsning i den anpassade grundskolan .....	35
6.2 Speciallärarens roll i ett språkutvecklande klassrum – Scaffolding.....	36
6.3 AKK och digitala hjälpmedel som medierande och multimodala artefakter .....	38
6.4 Samhandling som styrka - Att agera förebilder för varandra .....	39
6.5 Vikten av gemensamma språkliga artefakter .....	39
6.6 Framgångsfaktorer - Appropriering .....	39
6.7 Sammanfattning & Slutsatser .....	40
6.7.1 Slutsats.....	40
7. Diskussion .....	42
7.1 Metoddiskussion.....	42
7.2 Resultatdiskussion .....	44
7.4 Specialpedagogiska implikationer och förslag på framtida forskning .....	47
Referenser.....	49

Bilaga 1.....	53
Missivbrev .....	53
Bilaga 2.....	56
Bilaga 3.....	58

# 1. Inledning

Vi är tre blivande speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning, som har ett ömsesidigt intresse för språkutvecklande arbetssätt inom den anpassade skolan och för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Vi har en gemensam pedagogisk bredd samt flertalet år av yrkeserfarenhet inom den anpassade skolverksamheten, där vi alla arbetat språkutvecklande med elever från förskola upp till gymnasieåldern. Vi delar även en gemensam nyfikenhet kring hur yrkesverksamma lärare, framförallt speciallärare och specialpedagoger som arbetar i den anpassade grundskolan, uppfattar läs- och skrivinläring i sin undervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Vi vill i denna studie undersöka vilka uppfattningar kring språkutvecklande arbetssätt inom läsundervisning som finns, men även utmaningar och framgångsfaktorer som respondenterna möter i sin undervisning.

Vi har alla tre varit delaktiga i studiens alla olika delar, där vi flera gånger varje vecka under arbetets gång, haft inplanerade gemensamma avstämningsmöten, fysiskt eller digitalt.

Ett namnbyte från grundsärskola till anpassad grundskola kommer under 2023 genomföras (Skolverket, 2023a). Samma sak gäller begreppet utvecklingsstörning, som kommer att ändras till intellektuell funktionsnedsättning. I arbetet kommer vi därför fortlöpande använda oss av begreppen anpassad grundskola och grundsärskola för att benämna skolverksamheten där elever med intellektuell funktionsnedsättning är mottagna. På samma sätt kommer vi att använda oss av begreppen utvecklingsstörning och intellektuell funktionsnedsättning. Elever med en intellektuell funktionsnedsättning benämns i studien som elever med IF. Dessa elever är mottagna i den anpassade grundskolan och läser enligt ämne eller ämnesområde, men kan också vara integrerade i grundskolan. I vårt arbete fokuserar vi på de elever som är mottagna i den anpassade grundskolan. Med lärare menar vi i vår studie de speciallärare och den specialpedagog vi intervjuat. Lärarna undervisar i svenska eller i språk och kommunikation i den anpassade grundskolan. Med ett språkutvecklande arbetssätt menar vi att eleverna i undervisningen möter språk och skriftspråk i sammanhang där ämnets innehåll tydliggörs, för att därefter användas i elevens dagliga kommunikation. Språkutvecklande undervisning syftar på



aktiv och autentisk språkanvändning, där de formella aspekterna i språket löpande integreras (Schmidt & Wedin, 2022).

Då ett begreppsbyte av utbildningens namn ännu inte genomförts, heter idag vår utbildning "Specialläroutbildning med specialisering mot utvecklingsstörning", vilket benämns i examensordningen.

Barn som har en intellektuell funktionsnedsättning (IF) och som inte bedöms kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav tas emot i grundsärskolan (Svärd & Florin, 2016; Skolverket, 2023b). För att en IF ska kunna konstateras krävs en pedagogisk, medicinsk, psykologisk och social bedömning (Svärd och Florin, 2016; Tideman, 2000; Skolverket, 2023 b). Skolverket (2023b) och Skollagen (SFS 2010:800) gör gällande att ett mottagande i grundsärskolan både innefattar de som har en medfödd IF, men även de som förvärvat en IF genom att yttre våld eller sjukdom orsakat en hjärnskada som skapat en bestående begåvningsmässig funktionsnedsättning. IF delas vidare in i olika nivåer, nämligen lindrig, medelsvår eller måttlig, svår eller mycket svår. Personer med IF har ofta i olika grad svårigheter med kognition, det vill säga förmåga till abstrakt tänkande och att förhålla sig till olika situationer, vilket medför en mer långsam inläring (Svärd & Florin, 2016).

För att bli mottagen som elev i den svenska grundsärskolan ska det efter en utredning ha konstaterats att eleven inte antas uppnå kunskapskraven i grund- eller gymnasieskolan på grund av en IF (SFS 2010:800). Ett mottagande i grundsärskolan ska alltid föregås av en utredning som består av olika bedömningar, vilka ger svar på om eleven har rätt till att bli mottagen i grundsärskolan (Mineur, 2013; Skolverket, 2023b). Vårdnadshavarens medgivande är en förutsättning för att eleven ska bli mottagen i grundsärskolan (Skolverket, 2023b). Dagens grundsärskola är valbar, men går under skolplikten, och är utformad med uppdrag att utgå från elevernas förmågor och delaktighet. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra (Skolverket, 2022). Undervisningen i den anpassade grundskolan är idag skild från den övriga skolverksamheten, som egen skolverksamhet med egen läroplan, vilket den varit sedan undervisning för elever med IF startade (Göransson m.fl., 2021). Ett av skolans grundläggande uppdrag är att ge elever med en IF förutsättningar för språkutveckling (Skolverket, 2022).

I den anpassade grundskolan erfordras idag olika sätt att lära samt att läraren anammar en differentierad undervisning för att nå alla olikheter (Skolverket, 2022). För att eleverna ska ha förutsättningar att nå de kunskapsmål som nationellt finns, ska eleverna genom lärarnas profession tillsammans med skolans pedagogiska ledning få en kvalitativ undervisning som utvecklats och prövats genom skolans systematiska kvalitetsarbete (Skolverket, 2022). Skolinspektionen (2010; 2020) har under två perioder granskat undervisningen i den anpassade grundskolan, där de bland annat påpekade att skolorna inte prioriterade ämnet svenska och läsundervisningen. Granskningen visade även att skolorna fortfarande inte fullt ut tar tillvara på elevernas förmågor och kunskapsutveckling (Skolinspektionen, 2020). Resultatet av granskningarna gör att vi skrivit fram följande syfte.

## **1.1 Arbetets syfte**

Syftet med studien är att undersöka hur en grupp lärare uppfattar språkutvecklande arbetssätt i läsundervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning.

## **1.2 Arbetets frågeställningar**

- Vilka uppfattningar kring språkutvecklande arbetssätt i läsundervisning går att urskilja hos lärarna i studien som undervisar elever med intellektuell funktionsnedsättning?
- Hur upplever lärare att ett språkutvecklande arbetssätt stödjer elever med intellektuell funktionsnedsättning i deras läsutveckling?
- Vilka uppfattningar kring framgångsfaktorer och utmaningar kan urskiljas hos lärare som arbetar språkutvecklande med elever med intellektuell funktionsnedsättning?

## 2. Bakgrund

I detta avsnitt redogör vi för Skolinspektionens granskningar av undervisning av svenska som ämne i den anpassade grundskolan samt redogör för tidigare forskning kring elever med IF och läsförmåga. Då forskning kring läsning för elever med IF är begränsad har majoriteten av artiklarna i vår tidigare forskning hittats med hjälp av rekommendationer av handledare tidigare i utbildningen. För att ytterligare komplettera underlaget har vi gjort sökning kring flerspråkighet och IF. Vi har även använt oss av vetenskapliga artiklar vi själva sökt i tidigare kurser.

### 2.1 Rapporter och styrdokument

För att få en speciallärarexamen med inriktning mot utvecklingsstörning ska man som utbildad lärare eller förskollärare, enligt examensordning från 3 juli 2018, genomgått utbildning om 90 högskolepoäng på avancerad nivå (SFS 2017:1111). Som speciallärare är kravet att visa kunskap om elevers utveckling och lärande men också om elever olika behov av stöd samt att ta del av aktuell forskning. När det gäller speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning, ska fördjupning finnas för elever med elevers kunskapsutveckling i relation till undervisning i ämne eller ämnesområde. Som speciallärare ska det också finnas förmåga att kritiskt granska, kunna analysera och medverka och bidra till ett arbete där hinder undanröjs för att förbättra lärmiljön. Speciallärare ska också ha kunskap om hur åtgärdsprogram för elever i behov av stöd utformas och genomförs, samt handleda pedagoger i arbetet med elever (SFS 2017:1111).

Skolans uppdrag är att främja varje enskild elevs utveckling och kunskapsinläring efter den förmåga som var och en besitter, samt inhämta kunskaper kring den värdegrund som samhället är uppbyggt utifrån (Skolverket, 2022; SFS 2010:800). Undervisningen som ges ska anpassas efter varje enskild elevs behov och förutsättningar och ett särskilt ansvar har skolan för de elever som har svårigheter med att nå de kunskapsmål som finns (Skolverket, 2022; SFS 2010:800). Vad som idag räknas som viktig och angelägen kunskap för framtiden är en del av skolans uppdrag och den enskilda skolans ansvar. Genom diskussioner ska skolans personal gemensamt komma fram till vilka kunskapsbegrepp och aspekter på kunskap som är angelägna. Kunskap i sig är ett vidsträckt begrepp och det är därför av stor vikt att skolan idag ger utrymme för olika sätt

att lära samt att anamma en differentierad undervisning för att nå allas olikheter (Skolverket, 2022). För att eleverna ska ha förutsättningar att nå de kunskapsmål som nationellt finns ska eleverna genom lärarnas profession, tillsammans med skolans pedagogiska ledning, få en kvalitativ undervisning som utvecklats och prövats genom skolans systematiska kvalitetsarbete. Arbetet sker i samarbete med personal på skolan, elever samt vårdnadshavare (Skolverket, 2022).

Internationella styrdokument som Salamancadeklarationen (UNESCO, 2006), Barnkonventionen (UNICEF, 2018) och Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Regeringskansliet, 2014) är även de en viktig påverkansfaktor i den svenska skolan. Barnkonventionen, som sedan 1 januari 2020 är lag i Sverige, gäller elever i grundskola och i anpassad grundskola medan Salamancadeklarationen och Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning riktar sig till elever med funktionsnedsättning (UNESCO, 2006; UNICEF, 2018; Regeringskansliet, 2014). I Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2014) är syftet att personer med funktionsnedsättning ska kunna delta i samhället likt övriga medborgare, genom att främja och säkerställa att rättigheter följs. Detta gäller exempelvis respekt för personen och dess människovärde, icke-diskriminering, inkludering och tillgänglighet i samhället (Regeringskansliet, 2014).

År 2009 gjorde Skolinspektionen en granskning av 28 olika grundsärskolor i Sverige. Rapporten kom ut år 2010, där Skolinspektionen pekar på att just undervisningen i ämnet svenska inte gav eleverna de förutsättningar och den utmaning eleverna enligt läroplanen har rätt till (Skolinspektionen, 2010). Reichenberg (2012) menar att detta kan bero på lärarens omsorg av eleverna och att ett fungerande klassrumsklimat prioriteras framför exempelvis läsundervisning. Rapporten från Skolinspektionen (2010) visar ytterligare på att den undervisning som på många skolor bedrevs för elever med IF, befann sig på en alldeles för låg nivå, vilket innebar att eleverna inte fick utveckla de språkförmågor som beskrivs i läroplanen. Den undervisning som hölls i svenska var inte individanpassad utan låg istället på gruppnivå med exempelvis genomgång av dagens schema och dagens lunch. Den läsundervisning som i de flesta grundsärskolorna hölls bestod av högläsning från elever, dock utan efterföljande textsamtal (Skolinspektionen, 2010). Genom ett individuellt arbetssätt där läraren agerat handledare och eleven självständigt upptäckt och

undersökt texter har det ansetts att eleven lär sig bäst (Reichenberg, 2012). Detta har stått i motsats till den forskning kring lärande, som visat att elever med IF bäst gynnas av strukturerad och effektiv undervisning där en elev aldrig bör lämnas till att ensam hantera en text (Reichenberg, 2012). Texterna bör enligt Reichenberg (2012) bli en del av undervisningsprocessen och bidra till samspel mellan elever, lärare och ämnesinnehållet.

Den 1 juli 2011 fick den anpassade grundskolan nya kursplaner (Skolverket, 2011). I kursplanen i svenska och svenska som andraspråk står det att undervisningen ska innehålla träning av lässtrategier för att avkoda och förstå olika texter. Vidare ska eleverna träna sökläsning och läsning mellan raderna i både faktatexter och berättandetexter. Även multimodala texter lyfts fram som något att arbeta med (Skolverket, 2011). Det finns dock begränsat med forskning kring läs- och skrivutveckling för elever placerade i grundsärskola (Reichenberg, 2012).

Vid Skolinspektionens granskning år 2020 visar det fortfarande att många skolor inte tillgodoser eleverna i grundsärskolan den undervisning de är berättigade men också att många elever saknar ett inflytande av sitt eget lärande (Skolinspektionen, 2020). Denna granskning är inte enbart riktad mot ämnet svenska, som granskningen som gjordes år 2010, utan istället en granskning kring hur skolorna arbetar med och tar tillvara elevernas kunskapsutveckling (Skolinspektionen, 2010; 2020).

Skolinspektionens (2020) kritik indikerar att många skolor i den senare granskningen har utvecklat arbetet när det gäller kunskapsuppdraget och att prioriteringen av detta arbete ökat. Det finns dock fortfarande skolor där en utveckling måste ske, så att alla elever fullt ut efter var och ens förmågor och förutsättningar kan så långt det är möjligt nå sin individuella kunskapsutveckling (Skolinspektionen, 2020). Granskningarna, från både åren 2010 och 2020 har båda gemensamt att undervisningen är på en lägre nivå än den eleverna faktiskt förväntas få (Skolinspektionen, 2010, Skolinspektionen, 2020). Granskningarna pekar bland annat på att lärare inte har rätt kompetens, exempelvis en lärarutbildning och/eller erfarenhet av att arbeta med elever som har en IF och därför inte ger den utmaning eleverna behöver för att nå kunskapsmålen de har förmåga och förutsättningar att nå (Skolinspektionen, 2010; Skolinspektionen, 2020).

Skolinspektionen (2020) har gjort en kartläggning som visar att det är svårt att säkerställa att elever inom den anpassade grundskolan får tillräckligt med utrymme att utveckla sina

kunskaper så långt det är möjligt, då lärare inom den anpassade grundskolan uttrycker osäkerhet kring hur de ska lägga upp undervisningen för att kartlägga kunskapsnivån (Skolinspektionen, 2020). Det i sin tur kan ha konsekvenser för lärarnas förmåga att möjliggöra elevernas delaktighet i lärande.

### **2.3 Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK)**

Behovet av att kommunicera är basal och en mänsklig rättighet. Detta stärks i både Barnkonventionen (UNICEF, 2018) och i skollagen (SFS 2010:800). Enligt Heister Trygg och Andersson, (2009) härstammar ordet kommunikation från latinets *communicare* vilket betyder att göra gemensamt. Heister Trygg & Andersson (2009) menar att avsaknad i den kognitiva utvecklingen påverkar språkutvecklingen, som att lära sig läsa och skriva. Det handlar även om graden av IF och andra funktionsnedsättningar i egenskap av motorisk förmåga, visuella och auditiva svårigheter. Vidare menar Heister Trygg och Andersson (2009) att sambandet läsa-skriva-tala-lyssna bör betonas och prägla lärandet för barn med funktionsnedsättningar, eftersom så många insatser som möjligt måste riktas som ett komplement till det egna kommunikationssättet.

Alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, är ett samlingsnamn för mångfaldigt kommunikationssätt mellan personer, som framför allt är framtaget för personer i behov av kommunikationsstöd (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2023). Eriksson (2021) skriver att man kan se alternativ och kompletterande kommunikation som ett paraplybegrepp, vilket innefattar föremål, bilder, text och tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Heister Trygg (2012) menar att det finns ett tydligt samband mellan talade ord och tecken som används, det vill säga TAKK. Det kan även innebära högteknologiska valmöjligheter i egenskap av hjälpmedel för att stärka kommunikationen, exempelvis ögonpekare. För personer med annat modersmål kan AKK fungera som en bro mellan modersmål och svenska (Heister Trygg & Andersson, 2009). Det styrker även Hallin & Reuterskiöld (2021) som menar att bildstöd och samtalskort ger barn med språksvårigheter, eller som inte har lärt sig svenska, möjlighet att förstå och uttrycka sig.

Som pedagog är det av stor betydelse att gemensamt med kollegiet skapa en kultur och miljö där AKK är tillåtande och ingår som en naturlig del av den dagliga kommunikationen. För att alla elever ska få nytta av AKK är det viktigt att pedagogerna

modellerar och är förebilder. Forskning visar att framgångsrik AKK-användning ofta lutar sig på tre grunder, att ha en responsiv kommunikation med sin omgivning, att använda AKK som en multimodal kommunikation samt att modellera för omgivningen (Nilsson Nordfors, 2019; Hallin & Reuterskiöld 2021).

## **2.4 Tidigare forskning kring läsinlärning hos elever med intellektuell funktionsnedsättning**

### **2.4.1 Motiv till urval av artiklar**

Syftet med vårt arbete från första början skulle inriktas på elever med en intellektuell funktionsnedsättning och integrerade i grundskolan, i jämförelse med elever med funktionsnedsättning placerade i den anpassade grundskolan samt hur eleverna i dessa olika grupper tar till sig den undervisning som ges inom läs- och skrivundervisning. Vårt sökfält var därför från början annorlunda i jämförelse med hur slutresultatet blev. Därför har vi under arbetets gång genom andra vetenskapliga artiklar hittat nya vägar till andra vetenskapliga artiklar som varit mer lämpade för vårt syfte.

Vi har sökt nationella och internationella artiklar, för att kunna jämföra hur elever får och tar emot undervisning i språkutvecklande undervisning i olika länder. En avgränsning av artiklarna har varit svår, eftersom många av artiklarna inte varit relevanta för det syfte vi avsett att arbeta med. Vi har funnit många artiklar som handlar om språk, men inte i samband med elever med en intellektuell funktionsnedsättning.

### **2.4.2 Sökord och databaser**

I en första sökning i Summon använde vi sökord som reading skills och special school, vilket gav 3 242 publikationer. Vi använde oss sedan av developmental disability, vilket istället gav 159 publikationer. I denna sökning hittade vi några relevanta artiklar att arbeta vidare med.

Vi har genom att söka i Supersök sökt granskade vetenskapliga artiklar där vi använt oss av sökord som special school, developmental disability och Sweden. Vi fick då fram 2 801 publikationer. Genom att göra en avgränsad sökning, januari 2010 till december 2022, fick vi istället fram 2 325 publikationer. Vi la sedan till early learning to read i ny sökning och vi fick då fram 1 155 publikationer. Utifrån de 1 155 artiklarna sökte vi oss vidare, vilket var orimligt och därav gjordes en ny sökning med nya sökord.

Vi har också i tidigare kurser och arbeten använt oss av vetenskapliga artiklar, vilka vi sett vara relevanta i vårt examensarbete. Några artiklar har genom Summon och Supersök, har även gett oss träffar i sökfunktionen ERIC. I alla sökningar har vi också använt oss av gränsningen peer review.

#### 2.4.3 Läsundervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning

Internationellt har det gjorts flertalet studier kring läsning och elever med IF (Reichenberg, 2012). Resultatet visar på att elever med IF ofta har svårt med läsningen men att förmågan till helordsläsning är mer utvecklad än deras avkodningsförmåga och läsförståelse (Reichenberg, 2012). Roberts-Tyler m.fl. (2020) fann i en undersökning att lärarnas uppfattning kring elevernas ålder och grad av funktionsnedsättning påverkade deras beslut kring arbetsmetod och förväntningar på elevernas läsinläring. Ju äldre elev, eller mer grav IF, desto lägre tro på elevens förmåga att lära sig läsa, fanns hos lärarna (Roberts-Tyler m.fl. 2020). Däremot visar en undersökning av Lundberg och Reichenberg (2013) att lärare och elever uppskattar att bli utmanade i läsundervisningen, men också att strukturerad läsundervisning i smågrupper dagligen ger ett bra resultat för läsinläringen. Nilsson (2022), Lundberg och Reichenberg (2013) och Roberts-Tyler m.fl. (2020) menar att forskningen kring läsinläring och läsförståelse hos elever med IF är begränsad och att förväntningarna på elevernas förmåga till läsinläring är låg och behöver förändras. Vidare menar Nilsson (2022) i sin avhandling att läsinlärningskurvan för en elev med IF följer samma progression som hos en elev utan IF, inläringen tar bara längre tid.

Klefbeck (2022) har i sin avhandling studerat lärares didaktiska val och fann att i den elevgrupp som utvecklade sina kunskaper mest, hade lärarna i planeringsstadiet haft en mycket större didaktisk och praktisk säkerhet. Vidare hade de lärare som hade ett kollegialt samarbete upplevt en större professionell säkerhet och kunde lättare kartlägga elevernas kunskapsnivå (Klefbeck, 2022).

I linje med tidigare forskning tycks det som att en större professionell säkerhet hos lärarna genererar ett mer omfattande lärande hos eleverna, men det kan också tolkas som att lärares förväntningar påverkar elevernas förutsättningar. (Klefbeck, 2022, s. 83).



#### 2.4.4 Läsförståelse hos elever med intellektuell funktionsnedsättning

Enligt Reichenberg (2012) är avkodning en nödvändighet för att kunna läsa en text, men för att kunna förstå och ta till sig innehållet krävs det en god läsförståelse. Det finns många delar som kan försvåra läsförståelsen hos elever. Det kan handla om begränsade förkunskaper om ämnet texten handlar om, det kan vara ordens sammansättning och det kan också handla om att eleven inte lärt sig vara en aktiv läsare och då saknar förmågan att läsa mellan och bortom raderna (Reichenberg, 2012). Oavsett blir det svårt för eleven att ta till sig innehållet i undervisningen, då mycket av informationen de ska ta till sig finns i texter. Läsförståelse kan till skillnad från avkodning inte automatiseras (Reichenberg, 2012).

God läsförståelse är nyckeln till framgång i de flesta av skolans ämnen  
(Reichenberg, 2012, s. 145)

#### 2.4.5 Reciprok undervisning

Ordet reciprok betyder ömsesidig och är en modell för strukturerade textsamtal (Reichenberg m.fl., 2015). Modellen lägger fokus på att lärande sker i dialog med andra och att mening skapas tillsammans (Reichenberg, 2012). Vidare bygger modellen på sociokulturella tankegångar om den proximala utvecklingszonen, att kognitiva processer uppstår i social interaktion samt att lärande av strategier inte sker isolerat utan kräver ett sammanhang (Lundberg & Reichenberg, 2013).

Läsförståelse handlar enligt Palinscar och Brown (1984) om textens grad av läsbarhet, graden av överensstämmelse mellan innehållet i texten och elevens förkunskaper samt elevens strategier i samband med läsningen. För att sedan utveckla god läsförståelse ska eleven ha ett aktivt förhållningssätt både vid egen läsning och högläsning. För att detta ska ske bör eleven ha målet med läsningen klart för sig, att vara medveten om vad som förväntas samt kunna aktivera relevanta bakgrundskunskaper vid läsning av en text. Eleven ska också kunna skilja på viktig och mindre viktig information i texten, kunna förhålla sig kritiskt till textinnehållet, kunna styra och kontrollera sin egen förståelse (metakognitiva insikter) samt kunna tolka och göra förutsägelser (Palinscar & Brown, 1984; Reichenberg m.fl., 2015). För att stödja eleverna valde Palinscar & Brown (1984) ut fyra strategier att arbeta efter. Eleverna behöver öva på att föregripa texter, vilket innebär att de ska använda sina förkunskaper för att kunna förutspå textens innehåll. Eleverna ska också öva på att ställa frågor om texten, mellan och bortom raderna. Vidare

ska eleverna öva på att reda ut oklarheter i texten, exempelvis svåra ord eller sammanhang. I den sista strategin övar eleverna på att med egna ord sammanfatta vad de läst (Palinscar & Brown, 1984; Reichenberg m.fl., 2015).

Lundberg och Reichenberg (2013) undersökte progression i läsförståelse hos elever med IF genom att i två elevgrupper jämföra resultat av reciprok undervisning och inferensläsning. Skillnaden mellan reciprok undervisning och inferensläsning förklaras med att inferensläsning handlar om att eleverna ska svara på frågor om texten de läst och att reciprok undervisning fokuserar på att eleverna själva ska ställa frågor till texten. Undersökningen kunde inte styrka att reciprok undervisning jämfört med inferensläsning gav eleverna en bättre läsförståelse, även om testresultaten i båda grupperna ökade. De kunde dock styrka att reciprok undervisning skapade tillfällen där eleverna gavs mer taltid och att eleverna även i större utsträckning ställde spontana och kritiska frågor om textens innehåll, än de elever som läste enligt inferenser gjorde (Lundberg & Reichenberg, 2013). Även om läsförståelsen förbättrades i båda elevgrupperna var läsförståelsen den variabeln som påverkades minst av textsamtalen. En förklaring till det kan enligt Lundberg och Reichenberg (2013) bero på att eleverna, även om de hade en tillräcklig avkodningsförmåga för texterna som lästes, inte hade tillräckliga lässtrategier för att tillgodogöra sig innehållet i texterna.

#### 2.4.6 The Simple View of Reading

The Simple View of Reading (SVR) är en lästeori som innebär att hörförståelse i samband med avkodning ger en läsförståelse. Det innebär också att läsförståelse inte kan finnas om hörförståelsen är undermålig eller om avkodningsförmågan är låg. Båda delar behöver bemästras för att läsförståelse ska finnas. Nilsson (2022) kunde i sin avhandling inte styrka att the Simple View of Reading är en tillräcklig förklaring till läsförståelse hos elever med IF, då hon i sitt resultat fann att även andra variabler som ordförråd och exekutivt fonologiskt arbetsminne påverkade läsförståelsen i större grad än vad hörförståelsen gjorde. Nilsson (2022) föreslår istället att läsförståelse hos elever med en IF borde förstås utifrån the Simple View of Reading kombinerat med Lexical Quality Hypothesis (LQH). LQH innebär att variation i storlek på en elevs ordförråd och att kvalitén på andelen ord som eleven känner till ger konsekvenser på ordläsning och läsförståelse (Nilsson, 2022). LQH är kunskap om ords former och betydelse, men också om hur orden används i praktiken. Exempel på detta är att elever behöver känna till

synonymer, hur stavning påverkar ordets betydelse samt att ord som stavas lika kan betyda olika i olika sammanhang (Nilsson, 2022). Tillsammans visar SVR och LQH att hörförståelse, ordförråd samt avkodning är viktiga faktorer för läsförståelse hos elever med IF (Nilsson, 2022).

#### 2.4.7 Avkodning hos elever med intellektuell funktionsnedsättning

Avkodning är den del av läsningen där bokstäver blir till ljud och slutligen formar ord och meningar (Nilsson, 2022).

To read is to successfully convert a written message into sounds, words, and sentences, to retrieve the words from a mental lexicon, to understand the syntactical relation between the words, to connect the words to your prior knowledge about the world, and to finally grasp the full meaning of the message. Ergo, reading is a difficult task that requires both cognitive and linguistic abilities. (Nilsson, 2022, s.7)

Nilsson (2022) kunde i sin avhandling se att av olika kognitiva, språkliga och miljörelaterade faktorer för god avkodning, så var fonologisk medvetenhet och snabb benämning (Rapid Automated Naming) de som hade störst påverkan på elevernas avkodningsförmåga. Till skillnad från forskning gjord på ungdomar utan IF, visade Nilssons (2022) resultat att fonologisk medvetenhet var den faktor som påverkade elevernas avkodning mest. Vilket mer stämmer överens med forskning som gjorts med elever på lågstadiet utan IF. Slutsatsen som dras är att ungdomar med IF befinner sig på en mer långsam läsinlärningskurva som mer stämmer överens med elever i årskurs 1–3 (Nilsson, 2022). För elever med IF är det, precis som för elever utan IF, viktigt att kunna läsa med flyt, eftersom det annars går åt för mycket kognitiv energi och läsförståelsen blir lidande (Reichenberg, 2012).

Traditionell läsundervisning för elever med IF har oftast fokuserat på att utveckla elevernas ordförråd genom ordbilder (Roberts-Tyler m.fl., 2020). Även om det är viktigt att ge elever med IF möjlighet till delaktighet i samhället, samt möjlighet att göra val, är ordbilder oftast inte tillräckligt generaliserade för att användas i varken akademiska sammanhang eller i en vardagskontext. Vidare ger isolerad ordbildsinläring inte eleverna de förmågor de behöver för att kunna avkoda okända ord, vilket begränsar dem till ordbilder de lärt sig tyda. Enligt Roberts-Tyler m.fl. (2020) kan elever med IF gynnas av att lära sig ljudningsstrategier för en mer utvecklad avkodningsförmåga, liknande läsundervisningen för elever utan IF.

#### 2.4.8 Flerspråkighet hos elever med intellektuell funktionsnedsättning

För elever med IF och annat modersmål än svenska finns möjlighet till undervisning och studiestöd på modersmålet (Ivarsson, 2022). Eleven får då möjlighet till flera språk att använda i sitt skolarbete. För att kunna nå de kunskapsmål som krävs enligt läroplanen är det av stor vikt att eleven får arbeta med det språk som är känt för eleven, innan eleven förvärvar ytterligare ett språk. I skolans värld finns det många ämnesspecifika ord och begrepp, vilka för många elever är svåra att lära sig. Finns det dessutom ett annat modersmål blir inläringen svårare (Ivarsson, 2022). Enligt Rubin (2019) är en utgångspunkt att ett andraspråk bäst lärs in när det relateras till ett innehåll eller ett sammanhang som är av intresse för den som ska lära sig, men också att ämnesinnehåll bör integreras med språkligt stöd för att ett andraspråk ska utvecklas. Vidare visar Rubins (2019) observationer att eleverna inte ges möjlighet att vara aktiva språkanvändare i undervisningen. Det gör att det krävs kunskaper och ett intresse hos lärarna om andraspråksutveckling, för att kunna främja elevernas lärande av både språk och ämne som en parallell process. Grundläggande är då att lärarna på bästa sätt tillsammans organiserar undervisningen, så den främjar eleverna upplevelse av delaktighet (Rubin, 2019).

Hibel och Jasper (2012) har i sin studie i USA undersökt där barn till invandrare blivit placerade i grupper med specialundervisning. Resultatet i studien som Hibbel och Jasper (2012) får fram visar att barn med annan etnisk bakgrund möter jämförelsevis lägre chanser till tidiga insatser i specialundervisning. Förklaringen kan delvis vara kopplad till språk och minoritetsstatus. Vidare menar Hibbel och Jasper (2012) att forskning kring inläringssvårigheter och placering i skolor med specialpedagogik i USA indikerar på barns demografiska egenskaper, som ursprung, etnicitet, kön och klass samt socioekonomiska nackdelar. Enligt författarna tror de att detta kan bero på att lärarna avvaktar med utredningar och specialpedagogisk placering, tills eleven behärskar engelska. Detta då lärarna upplever att eleverna lättare kan dra nytta av den specialpedagogiska undervisningen, då eleverna är engelskspråkiga (Hibel & Jasper, 2012)

## 3. Teori

Säljö (2017), som är en av det sociokulturella perspektivets främsta tolkare, poängterar hur viktigt språket är för att tolka sin omgivning. Utifrån syftet för föreliggande studie, att studera uppfattningar om språkutvecklande arbetssätt inom läsundervisningen för elever med IF, har det sociokulturella perspektivet därmed valts som teoretiskt ramverk för att tolka resultatet. Det sociokulturella perspektivet har även inspirerat forskningen kring flerspråkighet samt språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, vilket också är en viktig aspekt då vi tolkar ett resultat där respondenterna redogör för undervisning utifrån ett andraspråksperspektiv (Rubin, 2021).

### 3.1. Sociokulturellt perspektiv

I ett sociokulturellt perspektiv är ett grundläggande antagande att människan är både biologisk, social och kulturell och allt vi vet, kan och gör är en produkt av våra samlade erfarenheter (Rubin, 2021). Utifrån det grundantagandet anses inte människan definieras utifrån sina biologiska förmågor utan vår existens skapas och omskapas tillsammans med andra (Rubin, 2021). Mentala processer är också ett resultat av de krav och möjligheter som finns i omgivningen (Säljö, 2015). Vidare kan kunskap och lärande ha olika betydelse beroende på historiska händelser och yttre förutsättningar (Säljö, 2015). Lärandet sker genom interaktion med andra elever och genom specifika kulturella kontexter. Generellt sett är den som är mer kunnig den som handleder den mindre kunnige, tills denne kan ta ett eget och större ansvar för sin inläring. Det centrala för inläringen är interaktion och kommunikation, då dessa ses som en del av lärandet. Det är inte enbart den enskilde eleven som deltar i processen, utan gruppen i sitt sociala sammanhang som gemensamt samverkar. Här tränar eleverna turtagning och att använda dialoger i sitt lärande, att tillsammans hitta den kunskap som är nödvändig för situationen. Det är här av stor vikt att alla elever, tillsammans med undervisande lärare, hittar en diskurs som strävar mot samma mål. (Williams, 2006)

#### 3.1.1 Mediering och artefakter

I en undervisningskontext sker lärande och kunskapsinhämtning i olika kommunikativa praktiker, som till exempel ett klassrum, som särskiljs genom det sociala sammanhanget eleverna befinner sig i, såsom årskurs och ämne. Det blir därför viktigt att noga beskriva detta specifika sammanhang för att förstå den samhandling som där sker (Rubin,

2021). Mediering innebär att människor använder olika redskap för att förstå och agera i sin omgivning. Redskapen i sin tur kan vara antingen mentala, språkliga eller fysiska (Säljö, 2017). I en situerad undervisning medieras mänskligt samspel genom fysiska och språkliga artefakter (Rubin, 2021). Artefakter kan beskrivas som medierande redskap eller “instrument som vi använder och är beroende av” (Säljö, 2015, s. 91). Vår största artefakt för att förstå och tolka vår omgivning, samt dela med oss av våra erfarenheter, är språket (Vygotskij, 2001). Våra artefakter är knutna till specifika sammanhang och vår kulturella kontext, vilket i undervisningen gör att redskapen vi använder beror på undervisningssituation och ämne. Exempel på fysiska redskap i en skolkontext är användande av en penna eller en dator för att skriva (Rubin, 2021). Exempel på språkliga redskap är symboler, tecken och teckensystem som vi använder för att tänka och kommunicera med till exempel bokstäver, siffror och begrepp (Säljö, 2017). Språkliga redskap utvecklas inom olika kulturer och kan därför skilja sig mellan olika länder. Exempel på detta är måttssystem och alfabetets uppbyggnad (Säljö, 2017). Det går också att prata om kulturella redskap, vilket innebär att det finns både fysiska och språkliga redskap som inte går att skilja från varandra när de används. Böcker är exempel på det då det krävs en fysisk artefakt i form av papper för att symbolerna vi läser ska kunna ses (Säljö, 2017).

Genom mediering och aktiviteter får eleverna möjlighet att appropriera innehållet i undervisningen (Rubin, 2021). Appropriering är, ur ett sociokulturellt perspektiv, en grundläggande metafor för lärande och tolkas som att “ta till sig, ta över och göra till sitt” (Säljö, 2015, s.95). I skolan får elever möta erfarenheter och kunskaper som de inte möter i sin hemmiljö (Rubin, 2021). De får också möta vetenskapliga och abstrakta begrepp samt hierarkiska strukturer, vilka ofta är mer specifika och markant kan skilja sig från det vardagsspråk eleverna tidigare använt sig av för att beskriva samma fenomen (Rubin, 2021). Att lära sig vetenskapliga begrepp utmanar tänkandet och kräver både abstraktion och förmåga att jämföra under tiden vår ordförståelse utvecklas (Rubin, 2021). För elever med andraspråk kan det vara en utmaning i att först förstå vardagsspråk och sedan fördjupa kunskaperna för en mer specifik förståelse (Rubin, 2021). Aktiviteter som att läsa, skriva och samtala blir i det här fallet medierande redskap för att stödja eleverna in i ett mer abstrakt skolspråk (Rubin, 2021).

### 3.1.2 Den proximala utvecklingszonen

Proximal utvecklingszon innebär de kunskaper en elev kan nå med hjälp av stöd eller i samspel med andra (Rubin, 2021; Johansson & Sandell Ring, 2015). Med ett fokus på den proximala utvecklingszonen blir stödstrukturer som stöttning centrala då elever med hjälp av lärarens stöttning kommer kunna utföra aktiviteter på egen hand (Rubin, 2021). Med hjälp av stödstrukturer, så som exempeltexter som modeller och gemensamt arbete, kan lärare stötta sina elever i att utvecklas i den proximala utvecklingszonen (Johansson & Sandell Ring, 2015). Ju mer kunskaper läraren har om texters struktur och om språkliga drag, desto bättre stöttning kan denne ge sina elever. Även arbetsstrukturen i form av enskilt-, par-, eller grupparbete kan fungera som stödstruktur för att uppnå kunskapsmål, så länge eleverna får arbeta i den proximala utvecklingszonen (Johansson & Sandell Ring, 2015).

### 3.1.3 Scaffolding

Ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är scaffolding. Scaffolding betyder på svenska stöttning, men det engelska ordet betyder också byggnadsställning, vilket blivit en metafor för vad stöd i undervisningen innebär. När en byggnad själv kan stå stadigt, tas byggställningen bort och på samma sätt fungerar lärarens stöd i undervisningen. När en elev självständigt kan använda sina nya kunskaper, kan stödet minskas eller tas bort. (Johansson & Sandell Ring, 2015). I processen ses läraren som en vägledare, som genom sin stöttning ger eleven möjlighet att arbeta på en högre kognitiv nivå, vilket inte hade skett om eleven arbetat på egen hand. Kraven på eleverna bör vara höga, precis som stöttnings ska vara hög (Johansson & Sandell Ring, 2015). Då stöttnings är för låg och kraven för höga skapas frustration och ångslan. Om både stöttning och krav är för låga skapas istället en uttråkning (Johansson & Sandell, 2015). Om de kognitiva kraven är låga men stöttnings hög, befinner sig eleven i en trygghetszon där den inte utvecklar några kunskaper, vilket illustreras i Figur 1 (Johansson & Sandell Ring, 2015).

		Hög kognitiv utmaning	
Hög stöttning	Lärande/utvecklingszon Den proximala utvecklingszonen	Frustrationszon/Ängslanszon	Låg stöttning
	Trygghetszon	Utträkningszon	
		Låg kognitiv utmaning	

Figur 1: Undervisningens och lärandets fyra zoner. (Egen modell efter Johansson & Sandell, 2015; Mariani, 1997).

### 3.2 Specialpedagogiska perspektiv på undervisning av elever med intellektuell funktionsnedsättning

Här tydliggör vi för de olika specialpedagogiska perspektiv som influerar didaktiken i den anpassade grundskolan. Specialpedagogiska perspektiv har en koppling till det sociokulturella perspektivet.

I det kategoriska perspektivet utgår man ifrån att elevens svårigheter i lärandesituationer är kopplade till inneboende faktorer i eleven och att skolan då ska komplettera dessa brister med hjälp av speciallösningar (Göransson m.fl. 2015). I ett relationellt perspektiv riktas stöd mot att differentiera undervisningen, så innehållet når alla elever. Synen på eleven är att eleven befinner sig i svårigheter och att svårigheterna beror på miljön och undervisningssituationen (Göransson m.fl. 2015). Ahlberg (2015) förespråkar ett specialpedagogiskt perspektiv som hon kallar för det Kommunikativa och Relationella Perspektivet (KoRP). KoRP bygger på fem teser om människors lärande och har starka kopplingar till det sociokulturella perspektivet. Enligt Ahlberg (2015) är människors lärande diskursivt och beroende av historiska, kulturella och sociala sammanhang. Vidare är lärandet både situerat och socialt genom att det sker i situationsbunden interaktion med andra. Lärandet är medierat och förmedlas med hjälp av medierande verktyg (Ahlberg, 2015). Människors lärande är också positionsbundna, vilket betyder att sociala sammanhang och villkor, likväl som individuella omständigheter och relationer till andra, påverkar hur vi tar till oss kunskaper (Ahlberg, 2015).



## 4. Metod

I det här kapitlet redogörs studiens metodval, urval och tillvägagångssätt. Här presenterar vi också respondenterna i studien och våra etiska aspekter.

### 4.1 Kvalitativa intervjuer

Syftet med studien är att undersöka hur lärare som undervisar elever med IF i anpassad grundskola uppfattar språkutvecklande arbetssätt i läsundervisningen. Vi har i vår studie använt oss av semistrukturerade kvalitativa intervjuer och utgått ifrån en intervjuguide. Intervjuguiden har vi sammanställt utifrån undersökningens syfte, problemställning och litteraturgenomgång. Kvalitativa intervjuer kan ge mindre omfattande empiri än en kvantitativ metod, men i samtalen ges en möjlighet att få fördjupade diskussioner och svar, vilket en kvantitativ studie inte på samma sätt kan ge (Bryman, 2020). Därför är intervjuer en mer relevant metod att använda i vår studie

Vi har använt oss av kvalitativa semistrukturerade intervjuer och då vi delade upp intervjuerna mellan oss, skapade vi en gemensam intervjuguide där frågorna är förutbestämda och kommer i en viss ordning, även om intervjuerna sker på olika platser och med olika intervjuare (Bryman, 2020). Intervjuguiden sammanställde vi utifrån bakgrund och tidigare forskning och då intervjuaren är den som leder frågorna under samtalets gång samt blir intervjuguiden ett stöd vilket för samtalet framåt. Situationen blir därför inte ett jämställt samtal, utan kan bli ett samtal där intervjuaren styr in frågorna efter de svar som förväntas ges (Kvale & Brinkmann, 2017). Intervjuguiden är byggd på öppna frågor och lämnade rum för respondenten att tänka fritt, utveckla sina svar och för oss att följa upp respondenternas tankar och resonemang genom att ställa följdfrågor (Bryman, 2020). Valet att använda intervjuer istället för observationer gav oss ett fördjupat samtal med respondenterna, där de vetenskapliga tankarna kommer fram (Watt Boolsen, 2009).

### 4.2 Urval

Till en början kontaktades både anpassade grundskolor samt grundskolor, genom att vi skickade ut en presentation av oss som studenter, studiens syfte och missivbrev till rektorerna. Vår förhoppning var att rektorerna i sin tur skulle kontakta oss och därefter

förmedla kontakt med undervisande lärare på skolorna. Så blev dock inte fallet, någon enstaka rektor svarade oss på mejl att skolan inte hade möjlighet att delta i studien. Från majoriteten av rektorerna uteblev svarsmejl. Detta har inneburit att vi har fått ändra vår frågeställning, som från första början skulle ha handlat om att jämföra hur läs- och skrivinlärning ser ut för elever med IF placerade i grundskolan respektive elever med IF placerade i den anpassade grundskola. Istället valde vi att undersöka hur undervisande speciallärare i den anpassade grundskolan som arbetar med elever med en IF, arbetar språkutvecklande med fokus på läsutveckling.

För att kunna gå vidare med att genomföra studien tog vi direktkontakt med, för oss kända, yrkesverksamma speciallärare och specialpedagog vilka är verksamma i olika anpassade grundskolor i en och samma kommun. De som inte själva kunde delta hänvisade oss till andra lärare med samma yrkesbakgrund utifrån deras kontaktnät. Samtliga personer kontaktades genom mejl med en presentation av oss som studenter, studiens syfte och missivbrev. Lärarna var positivt inställda och ville gärna delta i denna studie. Dessa yrkesverksamma lärare beskriver vi som respondenter i vår studie. Vårt urval är ett bekvämlighetsurval utifrån det faktum att vi tagit kontakt med lärare genom våra kontaktnät. Urvalet är också ett målstyrt urval, då vi valt ut respondenter utifrån det faktum att de är praktiserande lärare i den anpassade grundskolan (Bryman, 2020).

### **4.3 Tillvägagångssätt**

Vi har sammanlagt genomfört fyra intervjuer, tre enskilda intervjuer och en par-intervju efter önskemål att genomföra intervjun gemensamt i par. Intervjuerna har vi delat upp mellan oss, då det kan bli en obalans att vara fler intervjuare än respondenter (Kvale & Brinkmann, 2017, Bryman, 2020). I en intervju är det av stor vikt att ha en balans i samtalet, att den som intervjuar aldrig får hamna i en maktposition. Den som intervjuar får heller aldrig lägga värderingar i de svaren respondenterna ger (Bergman & Blomqvist, 2018). Alla respondenter på de anpassade grundskolorna blev via mejl informerade och fick ta del av vårt missivbrev där vi redogjorde syftet med studien. Därefter togs ytterligare mejlkontakt, där tid för intervjuerna bokades efter respondenternas förslag om datum och tid. Samtliga respondenter önskade att genomföra intervjun online och vi använde oss av Google Meet, vilket är en digital tjänst för videomöte och samtal.

Att genomföra digitala samtal via en dator kan vara problematiskt, då fysiska samtal underlättar tolkning av ord och kroppsspråk. Vidare kan även tekniska problem uppstå vid användandet av digitala möten (Kvale & Brinkmann, 2017). Däremot underlättade online-samtalen för oss, då vi alla befinner oss i olika städer och därmed inte behövde planera in längre resor. Eftersom vi använde videofunktionen fick vi även se varandra under samtalet. Samtliga respondenter efterfrågade intervjufrågorna i förväg, vilket resulterade i att vi mejlade vår intervjuguide innan intervjuerna genomfördes (Bryman, 2020). Likaså gav respondenterna sitt muntliga medgivande för inspelning av samtalen för kommande transkribering. Inspelningen av intervjuerna gav oss också möjlighet att åter lyssna på samtalen, så vi alla kunde ta del av det inspelade materialet. Intervjuerna varierade i tid om cirka 45 till 60 minuter och genomfördes ostört, vilket gav respondenterna möjlighet att i sin egen takt förmedla sina uppfattningar (Kvale & Brinkmann, 2017; Bryman, 2020). Intervjupersonerna som deltagit i denna studie benämner vi som respondenter och respektive skolorna nämns som anpassad grundskola. En god forskningssed är att erbjuda tydlig information i god tid före intervjuerna (Vetenskapsrådet, 2017). Genom att ge deltagarna möjlighet att ta del av intervjufrågorna i förtid samt meddela att intervjuerna spelas in, ger en tydlig bild av vad respondenterna samtycker till när de väljer att delta i undersökningen (Vetenskapsrådet, 2017). Deltagarna har också fått information om att samtycke kan dras tillbaka närhelst de önskar under arbetets gång, samt en garanterad anonymitet vilket är enligt med Vetenskapsrådets etiska principer (2017).

#### **4.4 Kvalitativ analys**

Då vi fick respondenternas tillåtelse och godkännande att spela in intervjuerna, gav det oss alla tre möjligheten att del av samtalen trots att vi inte alla samtidigt deltog. Det gav oss också möjlighet att transkribera och noggrant lyssna på samtalen för att säkerställa autencitet, att få en rättvis bild av lärarnas uppfattningar (Bryman, 2020). Respondenternas svar på intervjufrågorna har sedan möjliggjort att vi fått in tillräckligt med relevant empiri för att uppnå studiens syfte.

Vi har valt att analysera resultatet med hjälp av en kvalitativ analys utifrån sociokulturella begrepp med stöd av ett antal specialpedagogiska begrepp. Kvalitativ analys innebär att forskaren systematiskt studerar och sorterar det inkomna materialet, för att komma fram

till ett resultat (Fejes & Thornberg, 2020). Kvalitativ analys kan användas inriktat på subjektiva erfarenheter och på så sätt kartlägga uppfattningar, erfarenheter samt hur respondenter beskriver sitt arbete kring den aktuella studien (Fejes & Thornberg, 2020). I vårt fall är analysmetoden till fördel då vi genom intervjuer studerar uppfattningar av språkutvecklande arbetssätt i läsundervisningen hos våra respondenter. I en kvalitativ analys försöker forskaren skilja på det som är relevant för syftet samt vilka mönster som kan urskiljas i materialet. Analysmetoden kan även användas för att jämföra likheter och skillnader i resultatet (Fejes & Thornberg, 2020).

#### **4.5 Respondenterna**

I denna studie har vi intervjuat totalt fem lärare som arbetar med språkutvecklande undervisning i anpassad grundskola. Respondenterna arbetar i två olika anpassade grundskolor, i samma stad. Tre av respondenterna arbetar och undervisar på samma anpassade grundskola inom ämnesområde i olika årskurser. De två andra respondenterna arbetar och undervisar på en annan anpassad grundskola inom ämne, och undervisar också i olika årskurser.

Vi har valt att namnge de fem respondenterna R1, R2, R3, R4 och R5. Efter önskemål av R3 och R4, som arbetar på samma arbetsplats, genomfördes en parintervju. Med respondenterna R1, R2 och R5 genomfördes individuella intervjuer.

Respondent R1 har en yrkesbakgrund som grundskollärare med huvudämne i svenska och sedan en påbyggnadsutbildning till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. R1 har sedan undervisat i grundskola men är nu sedan flera år tillbaka i den anpassade grundskolan med erfarenhet av undervisning i både ämne och ämnesområde. Respondent R2 är lärare i de samhällsorienterade ämnena och har en påbyggnadsutbildning till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. R2 har över tjugo års arbetslivserfarenhet med elever i olika skolformer. Respondent R3 är grundskollärare med vidareutbildning till speciallärare och har arbetat med elever med IF hela sitt yrkesverksamma arbetsliv. Respondent R4 har en förskolläraryrkes- och grundskolläraryrkesutbildning och sedan vidareutbildning till specialpedagog. R4 har tidigare erfarenhet av arbete på grundskolan med elever i olika svårigheter och har arbetet i en särskild undervisningsgrupp. Respondent R5 är förskollärare i sin grundutbildning med

vidareutbildning till specialpedagog och speciallärare med inriktning utvecklingsstörning.

## **4.6 Etiska aspekter och studiens pålitlighet**

Vi har utgått från Vetenskapsrådets (2017) principer för god forskningsetik när vi tagit kontakt och informerat våra respondenter om studien. Principerna är informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet har vi följt genom att skicka ut missivbrev med information om undersökningens syfte och metod samt att intervjun spelas in om så godkänns av respondenten. Respondenterna valde sedan att lämna muntligt samtycke till att delta, vilket de fick information om att de kunde ta tillbaka närhelst under arbetes gång. Respondenterna fick även information om att de i studien är anonyma. Den enda information som samlades in var vilken profession lärarna i fråga har. Vad gäller nyttjandekravet används empirin endast i denna studie och därefter raderas (Vetenskapsrådet, 2017).

### **4.6.1 Tillförlitlighet och autencitet**

En kvalitativ studie ska ha tillförlitlighet och autencitet, bland annat genom att ge en rättvis bild av respondenternas åsikter. Empirin i en kvalitativ undersökning är oftast mindre än empiri i en kvantitativ undersökning, men ska oavsett vara trovärdig och tillförlitlig (Bryman, 2020; Kvale & Brinkmann, 2017).

## 5. Resultat

Studiens syfte är att undersöka lärares uppfattningar kring språkutvecklande arbetssätt inom läsundervisning för elever med IF. I denna resultatdel presenteras hur studiens fem respondenter som undervisar elever i anpassad grundskola uppfattar språkutvecklande arbetssätt. Resultatet har vi kategoriserat utifrån syfte och frågeställningar och berör uppfattningar om språkutvecklande arbetssätt i läsundervisningen, framgångsfaktorer och utmaningar i språkutvecklande arbetssätt. Rubriken som heter vikten av AKK och digitala hjälpmedel kom till då alla respondenterna nämnde hur viktigt AKK är och vilken nytta eleverna hade av det.

Vi har ju inte alltid haft elever som faktiskt lär sig läsa. men vi jobbar aktivt med att ge förutsättningar för att kunna det. (R5)

### 5.1 Uppfattningar om språkutvecklande arbetssätt och läsundervisning

Ingen av lärarna i studien upplever att de har blivit erbjudna vidareutbildning inom språkutvecklande arbetssätt utöver det systematiska kvalitetsutvecklingsarbete som erbjuds på respektive arbetsplats. Om de själva upplever behov av kompetensutveckling får de på eget initiativ söka fortbildning, via exempelvis Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).

R1 uttrycker att språkutvecklande arbetssätt är ett stort begrepp men är inte isolerat till läsundervisning, utan genomsyrar hela skoldagen och alla ämnen som där ingår. Respondenterna redogör för olika exempel på språkutvecklande arbetssätt kopplat till läsundervisning. Förutom läs- och skrivinlärningsmetoder såsom Bornholmsmodellen, genrepdagogen och sjustegsmetoden nämns också AKK och multimodala verktyg. R1 beskriver bedömningsstödet som en trygghet, ett stöd och en avcheckningsmodell på att eleverna utvecklar de färdigheter de förväntas göra. Vidare är alla respondenter eniga om att det är individens förmågor och behov som styr vilka arbetssätt som används i undervisningen. R3 berättar att grunden är att hitta olika vägar till kommunikation, då vissa elever saknar ett verbalt språk. R5 uttrycker liknande och menar att språkutvecklande arbetssätt är allt som rör kommunikation och differenserna i det. R5 specificerar det genom att beskriva att kommunikation omfattar bland annat kroppsspråk, mimik, gester, verbalitet samt tecken. R5 uttrycker även att läsa och skriva ingår i det

språkutvecklande arbetssättet, men att det inte är isolerade kunskaper utan genomsyrar alla ämnen under hela skoldagen.

...två av mina elever behöver ett språk, dom har inte svenska språket och dom har inget språk över huvud taget så att de e ju att hitta kommunikationer ... för att komma vidare i, ja i läsning och i sin kommunikation överhuvudtaget så att det för dom är det ju först att hitta ett sätt att kommunicera för att kunna ge dom ett språk. (R3)

När det kommer till själva undervisningen skiljer sig respondenterna åt. R5 förespråkar musik i inläringen, då eleverna genom att uppleva musiken också lär sig språket. R1 däremot berättar om långsam och systematisk undervisning och att läraren i det fyrkantiga kan kombinera faktorer som läsförståelse och grammatik. R1 utgår ifrån Bornholmsmodellen och sjustegsmetoden men jobbar också med att modellera undervisningen och individanpassa arbetet. Vidare går det att utläsa av transkriberingarna att några respondenter uttalat använder en kooperativ struktur i sin undervisning. Alla ser däremot gruppen som en styrka och låter eleverna modellera för varandra, skapa gemensamma diskussioner kring innehåll i texter samt träna på att använda begrepp i rätt sammanhang.

Möjligheter är att det är jag som får agera modellen och stannar upp och använder olika strategier. Det blir lite som att spela teater. (R2)

När respondenterna får svara på frågor om språkutvecklande arbetssätt i läsundervisningen svarar R1 att det handlar om att få eleverna att uppnå sin potential inom undervisningen i läs- och skrivinläringen, att tänka livslångt och att de i framtiden ska kunna använda språket. R2 kopplar det systematiska kvalitetsarbetet för att kunna se brister och förbättringsmöjligheter.

Vi säger att vi arbetar språkutvecklande men varför når vi inte eleverna? (R2)

R3 anser att meningsfullhet är viktigt i undervisningen, att eleverna måste förstå vad de ska ha sina kunskaper till och varför det är viktigt att lära sig. För R4 är språkutvecklande arbetssätt det som innefattar allt inom läs- och skrivundervisning. R5 nämner att språket och den kommunikation som dagligen sker är så mycket mer än bara tal och skrift och att gruppen är en del av den kommunikationen.

Eleverna ska få en förståelse för vad de pratar om samt lära sig nya begrepp och ord. (R4)

Kommunikation är så mycket mer, kommunikation är också att vara i en grupp, gruppen är en stark drivkraft och att kommunikation kan komma i gång om man ger eleverna möjlighet till att få relationer mellan eleverna, tillit till eleverna. (R5)

## **5.2 Framgångsfaktorer och utmaningar i språkutvecklande**

### **läsundervisning av elever med IF**

När det kommer till framgångsfaktorer i språkutvecklande undervisning svarar respondenterna olika. R1 berättar om framgångsrika arbetssätt i form av digitala redskap, systematisk och strukturerad undervisning med varierat innehåll och multimodalitet. R2 använder sig av stödstrukturer i form av en "kunskapsvägg" där nya ord och begrepp sätts upp och använder sig också av "begreppsburkar", där eleverna kan leta efter ledtrådar och befästa sin kunskap. För att motivera eleverna använder R2 också lustfyllda och individanpassade aktiviteter som eleverna kan arbeta med när de är färdiga med det planerade skolarbetet och beskriver detta som en framgångsfaktor. R3 och R4 uttrycker vikten av elevens möjlighet att lyckas som en framgångsfaktor och att det ibland är viktigt att ge eleverna uppgifter som enbart går att lyckas med. De anser också att en framgångsfaktor är då eleverna genom att förklara för varandra, lär av varandra. R5 beskriver styrkan av att få ingå i en grupp och att gruppen är en drivkraft, där läraren bör differentiera undervisningen för att kunna ta tillvara på styrkorna och samtidigt nå alla olika nivåer eleverna befinner sig på. R5 är också av uppfattningen att förväntningarna på eleverna ska vara höga och att personalen bör utgå ifrån att eleverna kan och därför i sin stöttning inte vara för snabba med att hjälpa dem. Samtliga respondenter uttrycker att de ser olikheter som en tillgång och ser att elevsamarbete gynnar elevernas språkutveckling. De beskriver sina grupper utifrån att eleverna kan ha olika roller, till exempel kan de som är läskunniga modellera för de andra eleverna i gruppen, att som lärare använda gruppen som resurs.

... det är upprepningar hela tiden det är samma bok kanske en månad (...) du vet upprepningar, repetitioner hela tiden för att det ska fastna (R3)



Några av respondenterna nämner att en stor utmaning i undervisningen är att fånga upp de elever som inte har svenska som modersmål och har föräldrar som är analfabeter. En annan utmaning är att få eleverna att samarbeta på lektionerna då de inte har samma språk och därför har svårt att förstå varandra, det fungerar dock ofta att spela spel tillsammans. En annan utmaning som R2 och R4 nämner är att språket som används hemma kontra skolspråk är en svårighet för elever med IF. Alla respondenter arbetar med elever som har svenska som andraspråk och alla lärare uttalar sig kring den språkliga utmaningen i undervisningen, att göra sig förstådda och fånga elevernas intresse. R1 nämner också sjustegsmetoden som en utmaning, att den av R1 inte alltid upplevs som rolig och lustfylld att undervisa efter. R1 uttrycker att det i grundsärskolan ibland kan finnas en uppfattning om att elever på grund av sina diagnoser inte kan lära sig och att det blir en form av sanning när undervisningen inte når fram till de resultat som önskas. R1 uttrycker det som att det är lätt att gömma sig bakom diagnoserna, istället för att hitta vägar till lärande. R4 upplever att läsförståelsen är den delen i läsundervisningen som är mest svår att arbeta med, då eleverna oftast lärt sig att mekaniskt avkoda och skriva texter men att de inte förstår vad de läser eller skriver.

...men här upplever jag att läsförståelse är den biten som är svårast egentligen...(R4)

R1 uttrycker att möjligheter i undervisningen är att kunna kombinera olika delar i ämnet svenska såsom högläsning, stavning och begreppsinnläring. R2 menar också att eleverna är med och sätter sina egna mål och på så vis får möjlighet att se sin utveckling i ämnet. R1 och R2 uttrycker även att modellering är en möjlighet i undervisningen. Likaså uttrycker R3 och R5 att musik i undervisningen är ett bra redskap och arbetssätt för att lära sig språk, samt att utgå från elevernas intressen och fånga eleverna där de just nu befinner sig. Samtliga respondenter lyfter att undervisningen ska vara lustfylld och varierad för att nå fram till eleverna.

...hos mig blir det ofta musik... då blommar vissa ut i ett tryggt litet klassrum ... och det kommer helt andra saker än vad det gör någon annanstans, så att där har vi möjlighet ... faktiskt att plocka i dom här fungerande situationerna att det här kan vi utveckla, det här fångar vi, det jobbar vi vidare med...(R3)

### 5.3 Vikten av AKK och digitala hjälpmedel i undervisningen

Samtliga respondenter uppger att de, för att nå ut till alla elever på olika sätt, mer eller mindre använder AKK i sin undervisning, såsom bildstöd, checklistor och TAKK. Respondenterna använder sig av bland annat Inprint och Widgit Online, vilket är digitala program med ordbilder för att skapa egna bildstöd, och checklistor att under skoldagen använda i olika sammanhang. Respondenterna kombinerar olika AKK för att nå ut till alla elever.

Jag hade inte klarat mig utan AKK (R1)

R2 och R4 berättar att de inte använder sig av TAKK i sina nuvarande undervisningsgrupper. R2 menar att eleverna i gruppen inte kan tecken och R4 beskriver att undervisningsgruppen i dagsläget inte är i behov av TAKK. R4 anser att TAKK är bra och att hon kan behöva använda det i framtida grupper. Övriga respondenter använder TAKK som en del av AKK.

Det är A och O med TAKK och bildstöd i undervisningen. (R3)

Alla respondenterna använder sig av olika digitala hjälpmedel, till exempel datorer, olika lärplattor, Smartboards men framför allt olika appar. R2 anser att "begreppsfilmer" på olika språk är en fördel i undervisningen, för de elever som behöver ytterligare stöd i undervisningen. Talsyntes på datorerna är ett annat hjälpmedel som nämns av flera respondenter.

Jag tycker mycket om digitala hjälpmedel. Jag tycker om kombinationen av det. Ofta lägger jag en checklista, först kanske man har en gemensam aktivitet, sedan kanske att vi arbetar på vår plats med någon penna- och pappersövning och sedan att man arbetar digitalt för att få med alla delarna. (R1)

En nödvändighet för att nå alla! Appar som skrivguiden. Det finns jättemycket appar utifrån var de befinner sig, både i grupp och individuellt. UR, Bokstavshissen, Widgit Online, bildstöd. (R5)

## 6. Resultatanalys

I denna process har vi bearbetat materialet genom att kategorisera den empirin vi samlat in, för att kunna urskilja likheter, skillnader och mönster i respondenternas uppfattningar om språkutvecklande arbetssätt i läsundervisning för elever med IF. Kategorierna i analysen är hämtade ifrån de sociokulturella begrepp vi redogjort för i teoriavsnittet och har utformats tillsammans med de mönster vi kunnat urskilja i resultatet.

### 6.1 Ett språkutvecklande klassrum - en helhetssyn på språkutveckling och läsning i den anpassade grundskolan

Majoriteten av svaren vi fick utgick från att ett språkutvecklande arbetssätt ingick i alla skolans ämnen och därför kunde vara till stöd för även läsningen. Några av respondenterna nämnde musik som en ingång till språk- och läsinlärning för elever med IF. R3 nämnde till exempel att musiken i klassrummet blev en ingång till en elevs läsning, då hon genom att sjunga lärde sig ord som hon inte tidigare kunnat. Eleven fick genom musik och sång ett annat sammanhang till orden och kunde koppla orden i undervisningen i svenska

En av de viktigaste komponenterna är lärarens kompetens och intresse för språkutvecklande arbete samt förmågan att planera undervisningen på ett vis som är både kunskapsutvecklande och lustfyllt för eleverna (R1)

En övervägande uppfattning hos respondenterna var att de, förutom att undervisa elever med IF i svenska, även arbetar med svenska ur ett andraspråksperspektiv och att det viktigaste i läsundervisningen och i det språkutvecklande arbetssättet var att etablera ett gemensamt ordförråd innan de tog sig an texter och ord. I ett sociokulturellt perspektiv går det att säga att respondenterna etablerar ord och begrepp som språkliga redskap för att sedan, med hjälp av redskapen, mediera undervisningen mot läsning. Då ord och begrepp oftast är nedskrivna med bokstäver eller tolkas med hjälp av bilder, går det att säga att respondenterna arbetar med kulturella redskap (Rubin, 2021).

Respondenterna menade att den största utmaningen i arbetet med elever med IF och en flerspråkighet, är att kunna fånga upp elever med annat modersmål. Vidare upplevde

lärarna att det kunde vara svårt att genomföra vissa typer av samarbetsaktiviteter då eleverna hade svårt att förstå varandra. R3 beskriver att hon tagit emot ickeverbala elever med annat modersmål än svenska och där fokus har lagts på att hitta en gemensam kommunikationsform innan läsinlärning kan ske.

Språk kontra skolspråk och ämnesord och expertord kan ju också ställa till det för elever med IF (R2)

Eftersom språkliga redskap kan skilja sig mellan länder, är det viktigt att eleverna får kännedom om den kulturella kontext de befinner sig i samt utvecklar en gemensam förståelse för de språkliga redskapen (Rubin, 2021). Det som respondenterna uttrycker att de använder som redskap i sin undervisning kallas i ett sociokulturellt perspektiv för scaffolding. Scaffolding betyder stöttor och det är det som undervisningen bygger på (Rubin, 2021). De "begreppsburkar" som R2 använder sig av i sin undervisning är ett exempel på hur scaffolding kan gå till. Att ge elever med IF tillgång till sammanhang och förståelse för vad de läser, genom olika kommunikationsmöjligheter, är det mest väsentliga i det språkutvecklande arbetet.

## **6.2 Speciallärares roll i ett språkutvecklande klassrum – Scaffolding**

Att man får tänka på undervisningen utifrån varje elev och deras förutsättningar och specifika sätt att lära. Så att man måste alltid tänka ur många perspektiv när man lägger upp undervisningen rent kommunikativt. (R5)

Respondenterna beskriver att de i sitt dagliga arbete utgår från individuella förutsättningar, när det kommer till läsundervisning för elever med IF. Eftersom eleverna har kommit olika långt i sin språk- och läsutveckling behöver de olika uppgifter och olika didaktiska insatser för att gå vidare i sitt lärande. I den typen av resonemang kan vi se paralleller till den proximala utvecklingszonen, där utgångspunkten är att elever ska kunna nå högre självständighet i sina kunskaper än där de var innan undervisningen tog sin början (Rubin, 2021). Alla elever har en egen proximal utvecklingszon att utgå ifrån och behöver därför medieras till kunskap på olika sätt.

Att vi inte utgår från att de inte kan utan vi utgår från att dom kan, vi har höga förväntningar på att dom kan. Att vi stöttar lagom mycket." Min roll

är även det att förmedla det till personalen att sätt er på händerna, vänta, vänta (R5)

I ett sociokulturellt perspektiv är uppfattningen att elever lär sig bäst i sammanhang där både kraven och stöttningen är höga (Johansson & Sandell Ring, 2015). R5 menar att eleverna ska få möjlighet att pröva sig fram i sitt lärande och att det inte är personalens roll att ta sig an och genomföra uppgifterna åt eleverna, utan istället arbeta för att stärka elevens autonomi. För R5 är det viktigt att personalen utgår ifrån att eleverna har förmåga att genomföra sina uppgifter istället för att utgå ifrån att de saknar förmågan. Det är också en viktig faktor för scaffolding, då stödet som ges till eleverna ska utmana dem i deras kunskaper och göra att de på egen hand tar sin utveckling vidare (Johansson & Sandell Ring, 2015). R3 och R4 uttrycker att det ibland kan vara av nödvändighet att ge sina elever arbetsuppgifter som de på egen hand omöjligt kan misslyckas med. En utmaning som R1 uttrycker är att elevers diagnoser i anpassad grundskola kan på ett negativt sätt påverka lärarnas förväntningar på elevernas lärande. Detta genom att låta elevens IF blir ett hinder i inläringen och därför utesluta vissa delmoment från undervisningen. Konsekvenserna blir att personalen utgår från ett kategoriskt perspektiv, där eleverna blir bärare av svårigheterna istället för att fokus lyfts mot undervisningen och hur den kan bli mer inkluderande.

Utifrån respondenternas svar kan vi se att de oftast undervisar sina elever i trygghetszonen eller i den proximala utvecklingszonen. R3 uttrycker att det för elevernas självkänsla är bra att ibland befinna sig i trygghetszonen, där de kan få lov att lyckas. Dock finns det risk för uttråkning om eleverna enbart befinner sig i ett lärande med för låga kognitiva utmaningar och för låg stöttning, såsom R1 beskriver det (Johansson & Sandell, 2015).

I den strukturerade läsundervisningen använder många av respondenterna medierande redskap för svenskundervisning, såsom Bornholmsmodellen, sjustegsmetoden, genrepdagagogik och cirkelmodellen. R1 uttrycker att det ger struktur men att det inte alltid är det mest lustfyllda arbetet att jobba efter sjustegsmetoden och syftar på att materialet kan vara förlegat. Respondenterna uttrycker att språkutvecklande arbetsätt genomsyrar skoldagen och dess ämnen, men redogör för olika typer av arbetsmetoder för lästräning vilka de kompletterar med AKK. Det respondenterna däremot ser är att de kunskaper eleverna får i skolans övriga ämnen positivt påverkar ordförståelsen och läsinläringen.

### **6.3 AKK och digitala hjälpmedel som medierande och multimodala artefakter**

För majoriteten av respondenterna är AKK den största medierande artefakten för inläring hos elever med IF. Samtliga respondenter nämner att de i respektive undervisningsgrupper aktivt arbetar med AKK som ett komplement i undervisningen och att TAKK, bildstöd och "begreppsfilmer" är artefakter som används för att mediera eleverna mot kunskap. Dessa är exempel på språkliga, fysiska och kulturella artefakter som framkommer av respondenterna i intervjuerna (Rubin, 2021). Gemensamt för alla respondenterna är att de har en uppfattning om att bildstöd är en grundläggande nödvändighet för att skapa språklig förståelse. Aktiviteter som att läsa, skriva och TAKK blir i det här fallet medierande redskap för att stödja eleverna in i ett mer abstrakt skolspråk (Rubin, 2021). Tre av respondenterna nämnde också TAKK som en viktig faktor för inläring och för att skapa en grund för kommunikation. Här skiljer sig resultatet, då två av respondenter inte ser behovet av TAKK i sina grupper. R4 redogör bland annat för valet att inte använda TAKK med sina elever, då de är verbala och därav inte är användare av TAKK.

När vi skriver på datorn så har vi alltid talsyntes. Det är fantastiskt att höra ljud när dom skriver. (R1)

Som exempel på digitala arbetssätt anger respondenterna olika typer av appar samt program på datorer och smartboards. R1 använder talsyntes på sina elevdatorer. R1 anser också att ett varierat arbete mellan digitala och analoga verktyg är av vikt, för att komma åt alla de delar som förekommer i undervisningen. I intervjuerna framkommer det att respondenterna använder sig av flertalet språkutvecklande metoder för att främja elevers läsutveckling. Respondenterna anger ett flertal metoder som de varierar mellan, för att skapa så bra förutsättningar som möjligt. Bilder, texter, sånger, böcker, appar och gruppövningar är olika multimodala verktyg i det språkutvecklande arbetssättet för att främja läsutveckling. Här ser vi också paralleller till det relationella perspektivet, där undervisningen differentieras för att kunna bemöta alla elevers förmågor och förutsättningar (Nilholm, 2005).

## **6.4 Samhandling som styrka - Att agera förebilder för varandra**

Majoriteten av respondenterna i intervjun använder gruppen som medierande artefakt i sin undervisning. I sina grupper har de elever med varierande grad av IF och som kommit olika långt i sin kunskapsutveckling. Genom att de får agera modeller för varandra och lära tillsammans förstärker de också sitt eget lärande. R2 använder sig av en kooperativ arbetsmodell i undervisningen och R5 pratar om att i undervisningen använda gruppen som en styrka. R5 uttrycker också att mycket av undervisningen i den anpassade grundskolan är individuellt utformad men att det inte får glömmas bort att gruppen också är viktig för inläringen. Respondenterna menar att delaktighet genom exempelvis klassråd eller gemensamma gruppövningar skapar en större motivation hos eleverna. Lärande genom interaktion och samhandling är båda betydande faktorer för lärande (Ahlberg, 2015; Rubin, 2021).

## **6.5 Vikten av gemensamma språkliga artefakter**

En övervägande uppfattning hos respondenterna var att de arbetade med svenska ur ett andraspråksperspektiv och att det mest grundläggande i läsundervisningen var att etablera ett gemensamt ordförråd innan de tog sig an texter. I ett sociokulturellt perspektiv går det att säga att lärarna etablerar ord och begrepp som språkliga artefakter för att sedan, med hjälp av redskapen, mediera undervisningen mot läsning. Då ord och begrepp oftast är nedskrivna med bokstäver eller tolkas med hjälp av bilder går det att säga att respondenterna arbetar med kulturella artefakter (Rubin, 2021). Då lärande är diskursiv och språkliga redskap kan skilja sig mellan länder, är det viktigt att eleverna får kännedom om den kulturella kontext de befinner sig i. För att lärande ska ske behöver eleverna utveckla en gemensam förståelse för de språkliga redskapen (Ahlberg, 2015; Rubin, 2021).

## **6.6 Framgångsfaktorer - Appropriering**

När det kommer till framgångsfaktorer i språkutvecklande undervisning inom läsning för elever med IF svarar respondenterna olika. R1 berättar om framgångsrika arbetsätt i form av digitala redskap, systematisk och strukturerad undervisning med varierat innehåll och multimodalitet. Det R3 och R4 uttrycker som en framgångsfaktor är elevernas möjlighet att under skoldagen få lyckas i undervisningen. De anser också att en framgångsfaktor är att låta eleverna agera förebilder för varandra och att se gruppen som resurs. Likaså

betonar respondenterna vikten av att ha höga förväntningar på eleverna men även att innehållet i undervisningen ska vara lustfyllt och individuellt utformat.

Det har jag jobbat mycket med och vi har kämpat med vissa elever i flera år och jag tänker att det kommer aldrig gå, det kommer aldrig gå och sen så lossnar det! Och när det lossnar då finns det ingen bättre känsla. (R1)

Samtidigt som dom lyser upp när dom har förstått någonting när dom aha, alltså då är det härligt och se. (R4)

## 6.7 Sammanfattning & Slutsatser

Det vi kan se i resultatet är att majoriteten av respondenterna ser kommunikation som den största språkliga artefakten när det kommer till att mediera elever med IF i läsundervisningen. Oavsett språklig och kognitiv förmåga behöver alla elever en gemensam språklig grund samt hitta ett sätt att uttrycka sig på innan läsundervisningen kan ta vid. Respondenterna uppger att ett språkutvecklande arbetssätt är det som genomgående bäst utvecklar elevernas kommunikationsförmåga. Vidare ger respondenterna olika förslag på språkutvecklande arbetssätt som utvecklar elevernas språkliga förmåga. Exempel på detta är Bornholmsmetoden, genrep pedagogik och kooperativt lärande. Som förslag på språkutvecklande verktyg ger respondenterna AKK i form av bildstöd eller TAKK, filmsekvenser samt att låta eleverna agera förebilder och modellera för varandra och ofta används flera av nämnda metoder samtidigt i undervisningen. Ett undervisningsmoment kan bestå av gemensam textläsning på smartboard med stöd av TAKK och bildstöd för förtydligande, AKK och digitala hjälpmedel blir då viktiga artefakter i undervisningen. I resultatet framgår det också att gruppen är en grundläggande del i det språkutvecklande arbetssättet i den anpassade grundskolan. Respondenterna anger att de anpassar uppgifter efter individernas behov, men uttrycker också att elevernas språkutveckling gagnas av att arbeta i grupp.

### 6.7.1 Slutsats

- Lärarna uppfattar att ett språkutvecklande arbetssätt är grunden i läsundervisningen för elever med IF. Dock anser de att ett språkutvecklande arbetssätt är övergripande för all undervisning i skolan och inte specifikt isolerat till läsundervisningen.



- I det språkutvecklande arbetet för elever med IF använder lärarna till största del AKK för att förstärka innehållet i läsundervisningen. Lärarna i studien arbetar utefter individens behov och anpassar därför undervisningen utifrån den enskilda eleven, men ser också möjlighet till att använda gruppen som styrka.
- Lärarna upplever att ett språkutvecklande arbetssätt stödjer läsutveckling för elever med IF. Däremot uttrycker alla lärare i studien att kommunikation och samspel är den mest framstående faktorn för att ett lärande ska ske. Det gör att grundläggande ord- och begreppsförståelse är den högst prioriterade aspekten innan en läsundervisning kan ta vid.
- Lärarna i studien ger exempel på musik, kooperativt lärande och digitala hjälpmedel som framgångsfaktorer i språkutvecklande arbete och i läsundervisning för elever med IF. Som utmaning lyfter lärarna bland annat språklig och kommunikativ förmåga hos elever med annat modersmål än svenska elever med IF och att skapa gemensamma språkliga ramar för att eleverna ska ges möjlighet att kunna kommunicera med varandra.

## 7. Diskussion

Syftet med studien är att undersöka hur lärare som undervisar elever med IF uppfattar språkutvecklande arbetssätt i läsundervisningen. Här redogör vi för den påverkan vårt metodval har för undersökningen.

### 7.1 Metoddiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur lärare som undervisar elever med IF, placerade i anpassad grundskola, uppfattar språkutvecklande arbetssätt i läsundervisningen. Vi valde att genomföra intervjuer istället för observationer eller enkäter, vilket kan ha medfört att empirin i vårt arbete kan anses mindre omfattande. Genom intervjuerna framkom dock djupgående svar, där vi fick många goda exempel på hur respondenterna arbetar språkutvecklande i sina klassrum (Bryman, 2020). En avgörande faktor var också att det i tidsplanen inte fanns utrymme för observationer samt att det i en observation är svårt att inte påverka utgången av det som studeras (Bryman, 2020). Vår erfarenhet av att arbeta i anpassad grund- och gymnasieskola och ta emot okända observatörer för verksamheten, är att eleverna ofta påverkas negativt. Fokuset från undervisningen kan överföras på oss som observatörer och istället störa den verksamhet som pågår. Vidare hade vi i början av studien svårigheter att hitta respondenter som ville delta i vår undersökning. Vi fick därför använda oss av ett bekvämlighetsurval utifrån kontakter vi hade (Bryman, 2020).

I vårt urval hade vi från början ingen tanke kring den språkliga mångfald hos eleverna som våra respondenter undervisade. När vi sammanställde resultatet visade det sig att flertalet av respondenterna undervisar enligt kursplanen för svenska som andraspråk och i sitt klassrum möter flerspråkiga elever med annat modersmål. Detta kan ha påverkat den empiri vi fick jämfört med om vi intervjuat respondenter som undervisar elever med enbart svenska som sitt modersmål. Vi valde att genomföra digitala intervjuer, enskilt med tre respondenter och efter önskemål gemensamt med två respondenter. Respondenterna har under hela vårt arbete haft möjligheten att dra tillbaka sitt samtycke till medverkan. Vi genomförde intervjuerna ostört och utan tekniska problem. Vår upplevelse av att genomföra digitala intervjuer har genomgående upplevts positivt för alla parter. Vi har i efterhand diskuterat huruvida det skulle vara mer fördelaktigt med att träffa respondenterna i verkligheten och inte via en datorskärm och kommit fram till att

båda metoderna kan vara likvärdiga då vi under intervjun hade möjlighet att se respondenternas mimik och gester under samtalet (Kvale & Brinkmann, 2017). Två av respondenterna R3 och R4 hade som önskemål att genomföra intervjun tillsammans, vilket vi tillgodosåg.

För att uppnå studiens syfte har vi valt att utgå ifrån fyra frågeställningar, vilka låg till grund för frågorna i vår intervjuguide. Vid en intervju får inte respondenten påverkas av den som håller i intervjun (Bryman 2020). I våra intervjuer var vi därför noga med att ge respondenterna betänketid samt att låta dem tala färdig. Vi var också noga med att inte låta våra egna åsikter och erfarenheter påverka samtalen.

Vi valde att, efter önskemål från respondenterna, före intervjuerna skicka ut intervjuguiden, då de i förväg fick möjlighet att reflektera kring frågorna. Det gjorde att förutsättningarna att få mer omfattande, rika, specifika och relevanta svar ökade, vilket enligt Kvale och Brinkmann (2017) ingår i kvalitetskriterierna vid en intervju. Vidare tog vi stöd av Vetenskapsrådet (2017) och samtyckes- och informationskravet när vi valde att skicka ut intervjuguiden i förväg. Respondenterna fick information om vad frågorna skulle fokusera kring och fick också en tydligare bild av vad de gav sitt samtycke till. Eftersom respondenterna redan innan intervjun visste vad vi skulle samtala kring uppstod inga situationer där respondenterna behövde dra tillbaka sitt samtycke i efterhand (Kvale & Brinkmann, 2017; Bryman, 2020). Utifrån etiska aspekter på intervjun kunde vi, genom att respondenterna fick förbereda sig innan, få en djupgående intervju utan att respondenterna upplevde ett intrång på deras professionella integritet. En nackdel med att skicka ut intervjufrågor i förväg kan vara att det skapas en känsla hos respondenterna, att de behöver läsa på för att kunna ge så bra svar som möjligt (Bryman, 2020).

Att intervjua respondenterna i grupp eller som i vårt fall i par, kan vara både en fördel och en nackdel för empirin. Fördelen är att respondenterna kan hjälpas åt att fylla i varandras svar men också att leda in varandra på tankegångar som kanske inte kommit fram då respondenterna suttit var för sig. Nackdelen kan vara att respondenterna inte uttrycker sina egna tankegångar kring frågorna, då de istället påverkas av varandra. En svårighet med att intervjua fler än en person åt gången är att parterna ofta avbryter varandra vilket gör transkriberingen svårare att genomföra (Bryman, 2020). I vårt fall kan några aspekter i resultatet gått förlorade i transkriberingen av vår parintervju.

Anledningen till att vi valde att inte samtidigt delta alla tre under intervjuerna, beror på det som Kvale och Brinkmann (2017) beskriver som asymmetriskt maktförhållande. Att vara tre intervjuare kan skapa en obalans och kan ge en känsla av obehag hos respondenten (Kvale & Brinkmann, 2017). Eftersom vi har kategoriserat och analyserat resultatet av empirin gemensamt har det inte påverkat resultatets tillförlitlighet. Utifrån vår roll som speciallärare med inriktning mot intellektuell funktionsnedsättning har vi blivit inspirerade av och kunnat använda oss av samtalet som metod och kunnat utgå från Bergman och Blomqvist (2018) tankar om möjligheter i uppskattande samtalskonst. De beskriver olika teorier att använda i samtal, vilket vi haft stor nytta av i sammanställning av intervjuguide samt i våra intervjuer.

## **7.2 Resultatdiskussion**

Syftet med studien var att undersöka vilka uppfattningar om språkutvecklande arbetssätt i läsundervisningen som finns hos lärare som undervisar elever med IF.

Språkutvecklande arbetssätt har vi i denna studie valt att definiera som ett arbetssätt där eleverna möter språk och skriftspråk i sammanhang där ämnets innehåll tydliggörs samt att språket och innehållet sedan ska kunna användas i elevens kommunikation. Vi har också i vår definition utgått ifrån att språkutvecklande arbetssätt innehåller aktiv och autentisk språkanvändning och att kunskaper om språkets mer formella uppbyggnad sker progressivt (Schmidt & Wedin, 2022). I vårt resultat kan vi se att lärarna uppfattar AKK som grundläggande i ett språkutvecklande arbetssätt med inriktning på läsundervisning. Då lärarna i studien använder AKK som ett tydliggörande av innehåll i texter och kommunikation samt ger eleverna en möjlighet att själva använda sig av AKK, kan vi utifrån vår definition ovan konstatera att AKK är ett språkutvecklande arbetssätt. Genom AKK ges också eleverna förutsättningar för att vara aktiva och autentiska i sin språkanvändning.

I vårt resultat kan vi se att språkutvecklande arbetssätt i form av AKK används av respondenterna och uppfattas som det arbetssätt som är av största vikt för att utveckla språket hos elever med IF. Däremot kan vi inte i vårt resultat se att språkutvecklande arbetssätt kopplat specifikt till läsundervisning är något som respondenterna nämner att de aktivt arbetar med. Språkutvecklande arbetssätt uppfattas som en övergripande metod

medan läsning ses som en isolerad aktivitet som utförs med hjälp av språkutvecklande aktiviteter. AKK som arbetsmetod anses vara en förutsättning för att utveckla elevers språkförståelse, så att de i framtiden förhoppningsvis kan bli läsande och få ökade möjligheter till självständighet (Heister Trygg & Andersson, 2009; Heister Trygg, 2012).

Då undervisningen är individuellt utformad i den anpassade grundskolan är det svårt att generalisera kring en specifik form av läsundervisning. Alla respondenternas grupper besitter olika form av språkkunskaper och kognitiva förutsättningar, vilket gör att läsinläringen sker individuellt. Däremot nämner respondenterna att undervisningen ofta sker i grupp där undervisningen är differentierad, vilket innebär att eleverna har samma uppgifter men att anpassningen skiljer sig åt utifrån individuella förmågor och förutsättningar. Språkutvecklande arbetssätt med stöd av AKK är sådant som respondenterna ser att gruppen gemensamt har nytta av för framtida kommunikation (Heister Trygg & Andersson, 2009; Heister Trygg, 2012).

En av respondenterna uttrycker att pedagogers tankar kring elevers diagnoser påverkar vilka förväntningar och vilken typ av undervisning som sker, vilket i sin tur gör att elever kan uteslutas från vissa delmoment i undervisningen. Detta tankesätt stämmer överens med det mer kategoriska synsättet där eleven blir bärare av svårigheten (Nilholm, 2005). Resonemanget relaterar också till det som Roberts Tyler m.fl. (2020) och Nilsson (2022) uttrycker om lärares förväntningar på elever med IF och deras läsförmåga, att förväntningarna många gånger är för låga och behöver förändras till det bättre. Även Klefbeck (2022) beskriver hur lärares förväntningar på elevers förmågor i hög grad påverkar förutsättningar till lärande. Det går också att se kopplingar mellan lärares förväntningar och de uppgifter eleverna får samt vilken stöttning som ges vid genomförande av uppgifter. Elever lär sig bäst i den proximala utvecklingszonen (Rubin, 2021; Johansson & Sandell Ring, 2015) där kraven och stöttningen är höga. Låga förväntningar på förmågor leder till låga krav med för hög stöttning, vilket innebär att eleverna hamnar i en så kallad utträkningszon och lärandet uteblir (Rubin, 2021; Johansson & Sandell Ring, 2015).

Respondenterna anger att de i sina olika grupper arbetar med texter på olika sätt, men gör inga direkta kopplingar till det som Reichenberg (2012) kallar för reciprok undervisning. Däremot kan vi skönja i resultatet att respondenterna möjliggör att eleverna efter sina

förmågor och förutsättningar är aktiva och delaktiga i läsundervisningen. Genom gemensam läsning med stöd av AKK, ger respondenterna eleverna olika strategier för att tolka och förstå ord och begrepp i texten. Precis som Palinscar och Brown (1984), Ahlberg (2015), Lundberg och Reichenberg (2013) samt Reichenberg (2012) anser respondenterna att lärande sker i gemensamma samtal och i möten med andra.

I resultatet kan vi se att respondenterna upplever att avkodning är en förmåga elever med IF besitter, men att avkodningen kan vara mekanisk vilket medför att eleverna får svårt med läsförståelsen. Två av respondenterna arbetar med att öka läsförståelse genom att förstärka innehållet i texter med hjälp av bildstöd samt genom att upprepa samma moment i undervisningen under en längre tid. En utmaning med att skapa en god läsförståelse hos elever med IF är att de ofta saknar förkunskap om ämnet i texterna samt ämnesspecifika ord och begrepp (Reichenberg, 2012). Avkodning, ordförråd, arbetsminne och hörförståelse är viktiga komponenter för att elever med IF ska nå en god läsförståelse (Nilsson, 2022).

Enligt Ivarsson (2022) är det av stor vikt att elever får arbeta med det språk som är välbekant för dem innan de kan förvärva ytterligare ett nytt språk. Det som några av respondenterna nämner, är att flertalet elever möter det svenska språket för första gången då de börjar skolan och då får respondenterna anpassa undervisningen utefter vilka språkliga förmågor och förutsättningar eleverna har med sig hemifrån. En respondent nämner att i mötet med elever som inte har ett verbalt språk med sig hemifrån, är prioriteringen att hitta en väg till kommunikation. Här ser vi vikten av att använda AKK i undervisningen, att med TAKK och bildstöd ytterligare förstärka innehållet i kommunikationen. Två av respondenterna nämner musik som en ingång till sina elevers språkutveckling, vilket stämmer överens med utgångspunkten att andraspråk bäst lärs in i sammanhang som är av intresse för eleverna (Rubin, 2019). Samtidigt upplever vi att lärarna i studien behöver utveckla sina kunskaper om svenska som andraspråk, för att kunna organisera så att deras elever blir aktiva språkanvändare i klassrummet och att elevernas språk- och ämneskunskaper utvecklas (Rubin, 2019). Då lärarna i studien upplever att de själva behöver söka vidareutbildning inom språkutveckling blir det en fråga om intresse hos enskild lärare (Rubin, 2019). Skolor behöver prioritera språkutvecklande undervisning och gemensamt vidareutbilda all personal.

Vi anser att det finns en viss diskrepans i Skolinspektionens (2010; 2020) granskning och att nivån på undervisningen i den anpassade grundskolan är lägre än det eleverna förväntas få, jämfört med vad lärarna upplever att de behöver prioritera i sin svenskundervisning. Respondenterna anser att de i första hand behöver fokusera på förmåga till samspel och kommunikation med stöd av AKK för att läsundervisning ska kunna genomföras. Vidare anser respondenterna att det är av stor betydelse att utveckla en grundläggande ordförståelse, då många av deras elever har svenska som andraspråk. Ett språkutvecklande arbetssätt blir därför grundläggande för att träna de språkliga förmågor som sedan leder till läsning. Till skillnad från granskningens resultat visar lärarna i vår studie på stor kompetens, både i form av utbildning och erfarenhet av elever med IF, men också inom läsundervisning och i språkutvecklande arbetssätt. Utifrån Bedömningsstödet i svenska (Skolverket, 2014) får lärarna den överblick de behöver på elevernas förmågor och förutsättningar och kan därefter planera för fortsatt läsundervisning. Lärarna måste därför tillsammans kunna organisera undervisningen utifrån ett andraspråksperspektiv. Samtidigt kan vi också se att aktivt arbete kring textsamtal och dess innehåll påverkar elevernas läs- och språkutveckling (Lundberg & Reichenberg, 2013), vilket gör att lärare i den anpassade grundskolan i större grad borde integrera mer av en reciprok undervisning för att gynna elevernas fortsatta utveckling. Vidare skulle lärarna gynnas av att i sin planering ha mer utav didaktisk och praktisk säkerhet, genom till exempel vidareutbildning i språkutvecklande arbetssätt, för att på så sätt främja elevernas lärande (Klefbeck, 2022).

Lärarna i studien uppger att de använder bildstöd för att skapa ordbilder och bygga ordförråd. Det påminner om det som Roberts-Tyler med flera (2020) beskriver som traditionell läsundervisning. Att enbart arbeta med ordbilder kan skapa svårigheter med att generalisera sina ordkunskaper (Roberts -Tyler m.fl., 2020) men lärarna menar att de genom bildstödet ger eleverna sammanhang till ordbilderna vilket hjälper dem vidare i förståelse och avkodning.

#### **7.4 Specialpedagogiska implikationer och förslag på framtida forskning**

Syftet med vår studie var att undersöka lärares uppfattningar om språkutvecklande arbetssätt i läsundervisning för elever med IF. Då den anpassade grundskolan i framtiden kommer omfattas av läs- och skrivgarantin anser vi att det är av stor vikt att undersöka

läsundervisningen, speciellt då Skolinspektionens granskningar (2010; 2020) visar på brister i undervisningen. Vi har i detta arbete valt att undersöka uppfattningar om språkutvecklande arbetssätt i läsundervisningen för elever med IF, vilket är intressant i förhållande till resultatet av Skolinspektionens rapporter. Vi är efter den här studien övertygade om att utbildningen av framtida speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning behöver innehålla större fokus på kunskaper i läs- och skrivutveckling för att höja nivån på undervisningen i den anpassade grundskolan.

Vidare ser vi att det efter genomförd utbildning till speciallärare med inriktning intellektuell funktionsnedsättning, finns ett fortsatt behov av fortsatta studier och utbildning kring språkutvecklande arbetssätt kopplat till läsundervisning för elever med IF. Våra gemensamma yrkeserfarenheter i arbetet kring elever med IF är att språk och kommunikation är grundläggande för att främja fortsatt läsutveckling.

Vi menar, som Reichenberg (2012) och Nilsson (2022), att forskningen kring läsförmåga och läsundervisning för elever med IF är begränsad och behöver utvecklas vidare. Utifrån Skolinspektionens rapporter ser vi också ett behov av att arbetsplatsen erbjuder personalen i den anpassade grundskolan vidareutbildning inom språkutvecklande arbetssätt, kommunikation och läsundervisning. Vår erfarenhet är att elevgruppen med IF oftast inte prioriteras men genom fortsatt forskning kan detta synliggöras. Vidare kan vi se att lärares kunskaper om elever med IF och flerspråkighet även den behöver synliggöras och arbetas med för att främja elevernas fortsatta utveckling.

Förslag på kommande forskningsfrågor:

- Hur kan språkutvecklande undervisning i den anpassade skolan utformas för att elever med intellektuell funktionsnedsättning ska utmanas och nå en högre nivå i sin läsning och kommunikation?
- Vilka kompetenser upplever speciallärare, som undervisar i anpassad skola, att de behöver i läsundervisningen för elever med IF.
- Vilka förutsättningar har och behöver speciallärare för att bedriva språkutvecklande arbetssätt inom läsundervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning?
- Hur kan speciallärare i anpassad skola stödja den språkliga utvecklingen hos elever med intellektuell funktionsnedsättning och svenska som andraspråk?



## Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Liber
- Bergman, S., & Blomqvist, C. (2018). *Uppskattande samtalskonst - om att skapa möjligheter i samtalets värld*. Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2020). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 3. Liber.
- Eriksson, J. (2021). Alternativ och kompletterande kommunikation. I J. Wåger. & D. Östlund. *Hållbart och meningsfullt lärande*. (s.199–221) Studentlitteratur.
- Fejes, A & Thornberg, R. (2020). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A, Fejes., & R, Thornberg., (red.). (2020). *Handbok i kvalitativ analys*. Upplaga 3. Liber
- Göransson, K., Szönyi, K. & Tideman, M. (Red) (2021). *Utbildning och undervisning i Särskolan - forskningsinsikter möter lärar- och eleverfarenheter*.
- Göransson K., Lindqvist. G., Klang. N., Magnusson. G., & Nilholm. C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagoger och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*.  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:784444/fulltext01.pdf>
- Hallin, A.E., & Reuterskiöld, C. (2021). *Vårt att veta om språkstörning*. Natur & Kultur.
- Heister Trygg, B., & Andersson, I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Södra regionens kommunikationscentrum - SÖK.
- Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan: en pedagogisk utmaning - om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i förskola och skola*. Södra regionens kommunikationscentrum - SÖK.
- Hibel, J. & Jasper, A.D. (2012). *Förseiad specialundervisningsplacering för inlärningssvårigheter bland barn till invandrare*. *Social Forces*, volym 91, nummer 2, december 2012, sidorna 503–530, <https://academic.oup.com/sf/article-abstract/91/2/503/2235751?login=false>
- Ivarsson, U. (2022). *Speciallärare i flerspråkig skola*. I B, Bruce. (red.). *Att vara speciallärare*. Upplaga 2. Gleerups.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2015) *Låt språket bära - genrepedagogik i praktiken*. Upplaga 4. Hallgren & Fallgren
- Klefbeck, K. (2022). *Att få tillgång till läroprocesser - Professionell utveckling för lärare som undervisar elever med intellektuell funktionsnedsättning och autism i grundsärskolan*. [Doktorsavhandling, Malmö Universitet].

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). Upplaga 3:4. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2013). Developing Reading Comprehension Among Students With Mild Intellectual Disabilities: An Intervention Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 57(1), s. 89–100, <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.623179>

Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet-elevs erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Örebro universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:638535/FULLTEXT01.pdf>

Nilholm C. (2005) specialpedagogik: Vilka är de specialpedagogiska perspektiven? <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:32672/FULLTEXT01.pdf%C2%A0>

Nilsson, K. (2022) *Words dont come easy - Decoding and reading comprehension difficulties in adolescents with intellectual disability*. [Doktorsavhandling, Linköpings Universitet].

Nilsson Nordfors, M. (2019). *Lära för livet - motiverande undervisning i särskolan*. Gothia Fortbildning.

Palinscar, A. M., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension – fostering and comprehension – monitoring activities. *Cognition and Instruction*. 1(2). s.117– 175.

Regeringskansliet. (2014). *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och fakultativt protokoll till konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. <https://www.regeringen.se/globalassets/regeringen/dokument/socialdepartementet/funktionshinder/konvention-om-rattigheter-for-personer-med-funktionshinder-a4-webboptimerad.pdf>

Reichenberg, M. (2012). Undervisning på gott och ont: Perspektiv på begreppet gräns. I D. Andersson., & L-E, Edlund. (Red.). (2012). *Språkets gränser - och verklighetens: Perspektiv på begreppet gräns*. (s. 143-155).

Reichenberg, M., Andersson, F. & Berthén, D. (2015). *Reciprok undervisning*. Skolverkets lärportal: [https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grunds%C3%A4rskola/008\\_strukturerad-las-o-skrivundervisn/Del\\_05/](https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Grunds%C3%A4rskola/008_strukturerad-las-o-skrivundervisn/Del_05/)

Roberts-Tyler E J., Michael Beverly, J., Hughes, C. & Hastings RP. (2020). *Teaching conventional early reading skills to children with intellectual disabilities in special schools in the UK: a survey of current practices and perceived barriers*. *European Journal of special needs education*. 36(4). (s.485–501). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1764810?scroll=top&needAccess=true&role=tab&aria-labelledby=full-article>

Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap - Språklig beredskap; En praktisknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning*. [Doktorsavhandling, Malmö Universitet].

Rubin, M. (2021) Språk, samspel & lärande: sociokulturella teorier - språket, lärarens främsta redskap. I M, Serder & A, Jobér (red). *Vetenskapliga teorier för lärare*. Natur & Kultur

Schmidt, C., & Wedin, Å. (2022). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning*. Skolverket. [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/002-Lasa-o-skriva/del\\_03/Material/Flik/Del\\_03\\_MomentA/Artiklar/M2\\_F-3\\_03A\\_01\\_flersprakighet.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/002-Lasa-o-skriva/del_03/Material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/M2_F-3_03A_01_flersprakighet.docx)

Skolinspektionen. (2010). Kvalitetsgranskning, Rapport (2010:9). *Undervisningen i svenska i grundskolan*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/svenska-grundsarskolan/01-webb-slutrappport-undervisningen-sv-grsar.pdf>

Skolinspektionen. (2020). *Undervisningen i grundskolan - med särskilt fokus på årskurserna 6-9*. [https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2020/undervisningen-i-grundsarskolan/rapport\\_undervisningen-i-grundsarskolan.pdf](https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2020/undervisningen-i-grundsarskolan/rapport_undervisningen-i-grundsarskolan.pdf)

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan 2011*. Skolverket.

Skolverket. (2013) *Mottagande i grundskolan och gymnasieskolan*. Skolverket

Skolverket. (2014). *Gilla Läsa Skriva - Bedömningsstöd för grundskolans årskurs 1 - 6*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovrigt-material/2014/gilla-lasa-skriva>

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan - Lgrsär22*. Skolverket

Skolverket. (2023a, 21 april) *Aktuella regeländringar*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/aktuella-regeländringar#svid2juli2023>

Skolverket. (2023b, 20 april). *Mottagande i grundskolan*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/mottagande-i-grundsarskolan>

SFS 2010:800 Skollag. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800#K29](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K29)

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

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2023, 11 februari) *Alternativ och kompletterande kommunikation*  
<https://www.spsm.se/studiepaket-akk/moment-1---vad-ar-alternativ-och-kompletterande-kommunikation-akk/>

Swärd A-K & Florin, K. (2016). *Särskolans verksamhet - uppdrag, pedagogik och bemötande*. Upplaga 2. Studentlitteratur.

Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Gleerups

Säljö, R. (2017). Den lärande människan. I Lundgren, UP., Säljö, R. & Liberg, C. (red). (2017). *Lärande skola bildning - grundbok för lärare*. 4.uppl. Natur & Kultur

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Studentlitteratur.

UNESCO. (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca +10. Stockholm: Svenska Unescorådet, 2006. Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006.

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barns rättigheter*. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#kort-version>

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

Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.

Watt Boolsen, M. (2009). *Kvalitativa analyser - Forskningsprocess, människa, samhälle*. Gleerups.

Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra - samlärande i praktiken*. Liber.

## Bilaga 1



*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 Forskningsportalen*

Fakulteten för lärarutbildning

### **Brev till undersökningspersoner**

Datum 23-02-05

### **Missivbrev**

Vi är tre studenter som studerar Speciallärarprogrammet med inriktning intellektuell funktionsnedsättning på Högskolan Kristianstad och är i slutet av vår utbildning där vi nu skriver vårt examensarbete. Syftet med vårt examensarbete är att genom intervjuer undersöka hur lärare som undervisar elever som läser enligt ämne och ämnesområde i anpassad grundskola har föruppfattningar om språkutvecklande arbetssätt inom läsinläring.

Intervjuerna utförs på Er arbetsplats eller via internetlänk och tar cirka 45 minuter i anspråk. För att underlätta för alla parter skickas intervjufrågorna ut efter överenskommelse. Med Ert godkännande vill vi under intervjun få möjlighet till fältanteckningar och ljudinspelning. Dessa

kommer sedan att transkriberas och ligga som grund för vårt arbete. Den som medverkar garanteras full anonymitet, såväl person som skola.

Vår förhoppning är att få möjlighet att intervjua Er i vår studie.

Studien utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och i bland annat följande avseenden:

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

.....

*Julia Ahlström, Malin Spett, Nina Thörn*

Kontaktuppgifter: Nina Thörn

Telefonnummer: xxxx-xxxx

E-mailadress X

Kontaktuppgifter: Julia Ahlström

Telefonnummer: xxxx-xxxx

E-mailadress: X

Kontaktuppgifter: Malin Spett

Telefonnummer: xxxx-xxxxxx

E-mailadress: X

Ansvarig lärare/handledare:

Lisbeth Ohlsson

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

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

xxx-xxxxxxx

## **Bilaga 2**

### **Intervjuguide**

#### **Bakgrund**

1. Berätta om din yrkesbakgrund (inriktning, antal verksamma år i yrket)?
2. Hur skulle du beskriva gruppen som du undervisar i?
3. Har du utöver din speciallärarutbildning haft möjlighet till vidareutbildning inom språkutvecklande arbetssätt?

#### **Språkutvecklande arbetssätt och läsundervisning**

4. Vad innebär språkutvecklande arbetssätt för dig (metod, didaktik, läromedel)?
5. Utgår du ifrån någon särskild metod när du arbetar med språkutvecklande arbete och läsinlärning?
6. Vilka redskap och aktiviteter tycker du är särskilt bra?
7. Hur ser du på din roll som undervisande speciallärare utifrån ett språkutvecklande perspektiv? Ser du några möjligheter? Ser du några svårigheter?
8. Vilka utmaningar stöter du som speciallärare på i undervisningen kring språkutvecklande arbetssätt inom läsning för elever med IF?
9. Vad skulle du säga är det viktigaste i din undervisning kring språkutvecklande arbetssätt för elever med IF?
10. Kan du se framgångsfaktorer i undervisningen med läs-, skriv- och språkutveckling?
11. Använder ni någon form av digitala hjälpmedel? I så fall vilka hjälpmedel?
12. Har du någon relation till AKK, dvs Alternativ Kompletterande Kommunikation?



Om ja, hur upplever du att det fungerar att använda AKK i undervisningen?

13. Vilka metoder använder du för att göra eleverna delaktiga i undervisningen kring läs-, skriv- och språkutveckling?

14. Hur kan ett elevsamarbete i läsundervisningen främja lärandet? Kan du se att eleverna lär av varandra?

## Bilaga 3

<i>Sökning</i>	<i>Sökbas</i>	<i>Sökord</i>	<i>Avgränsning</i>	<i>Antal publikationer</i>
<b>Sökning 1:1</b>	Summon	reading skills  special school	peer review	3 242 publikationer
<b>Sökning 1:2</b>	Summon	reading skills  special school  developmental disability	peer review	159 publikationer
<b>Sökning 2:1</b>	Supersök	special school  developmental disability  Sweden	peer review	2 801 publikationer
<b>Sökning 2:2</b>	Supersök	special school  developmental disability  Sweden	Peer review  Januari 2010 – December 2022	2 325 publikationer

<b>Sökning</b> <b>2:3</b>	Supersök	special school  developmental disability  Sweden  Early learning to read	Peer review  Januari 2010 – December 2022	1 155 publikationer
------------------------------	----------	--	---	---------------------