

En professionell verktygslåda?

En kvalitativ studie av sex speciallärares arbetsmetoder inom läs- och skrivutveckling.

Anna-Maria Larsson och Cecilia Lindvall

Specialpedagogiska institutionen
Examensarbete 15 hp
Specialpedagogik
Speciallärarprogrammet med inriktning språk-, skriv- och
läsutveckling (90 hp, AN)
Höstterminen 2018
Handledare: Rolf Helldin



Stockholms
universitet

En professionell verktygslåda?

En kvalitativ studie av sex speciallärares arbetsmetoder inom läs- och skrivutveckling.

Anna-Maria Larsson och Cecilia Lindvall

Sammanfattning

Syftet med den här uppsatsen är övergripande att beskriva och diskutera några speciallärares arbetsmetoder inom läs- och skrivutveckling i grundskolan. Urval och utbildningsnivå för de elever som beskrivs har varit från förskoleklass till årskurs fem. Uppsatsen bygger på ett induktivt förhållningssätt. De teoretiska perspektiv som presenteras är Phonics och Whole language, eftersom att dessa perspektiv hjälper läsaren att få en helhetsbild av olika synsätt inom läsning och skrivning. Uppsatsens analysarbete har inspirerats av ett fenomenografiskt förhållningssätt. Ett fenomenografiskt förhållningssätt söker sig till att ta reda på hur det förhåller sig. Denna uppsats handlar om sex speciallärares beskrivning av fenomenet arbetsmetoder inom läs- och skrivutveckling. Arbetsmetoderna innefattar gemensam undervisning i mindre grupp och enskild undervisning som framförallt fokuserar på de alfabetiska principerna och kopplingar till fonem och grafem. Speciallärarna betonade det förebyggande arbetet som viktigt. Några speciallärare ansåg att digitala lärplattor var bra verktyg i arbetet med elevers läs- och skrivutveckling och att läsning och skrivande i grupp skapade god kunskapsutveckling för den enskilde eleven. Slutligen diskuteras det om det är möjligt att skapa en generell verktygslåda för speciallärare? En av slutsatserna är att den professionella verktygslådan kan se olika ut, bland annat beroende av vilken kunskapssyn specialläraren har.

Nyckelord

Arbetsmetoder, speciallärare, läs- och skrivutveckling, Phonics och Whole language.

Innehållsförteckning

Förord	4
Inledning	5
Syfte och frågeställningar	7
Tidigare forskning	8
Professionellt arbete hos lärare	8
Förebyggande arbete och den tidiga insatsen	9
Användandet av digitala lärplattor	10
Sammanfattning	10
Teoretiska perspektiv	12
Läsning och skrivning	12
Phonics	12
Whole language	13
Sammanfattning	14
Metod	15
Metodval	15
Forskningsansats	15
Metodteori	16
Studiens deltagare	18
Presentation av speciallärare	19
Speciallärare B	19
Speciallärare C	19
Speciallärare E	19
Speciallärare I	19
Speciallärare L	19
Speciallärare S	20
Sammanfattning	20
Genomförande	21
Datainsamlingsmetod	21
Analys av data	21
Forskningsetiska aspekter	25
Resultat	26
Synsätt på läsning och skrivning	30
Arbetsätt	31
Diskussion	34
Två synsätt på läs- och skrivutveckling	34
Förebyggande arbete och tidiga insatser	35

Undervisning på individ- och gruppnivå	36
Digitala lärplattor	37
Bidrag och begränsningar	37
Referenslista	39
Bilaga 1	44
Informationsbrev	44
Bilaga 2	45
Intervjufrågor till uppsatsen	45
Bilaga 3	46
Samtyckesblankett	46

Förord

Att skriva en uppsats tillsammans med någon annan har varit en spännande och lärorik process. Vi har utvecklats i vår profession som speciallärare genom att analysera, diskutera och belysa varierande aspekter utifrån olika perspektiv. Detta har gjort att nya insikter och kunskaper om lärandet har utvecklats i och med detta arbete. Vi har stärkt kunskaper i samarbete, kunskaper i att skriva ett examensarbete på avancerad nivå samt kunskaper om läs- och skrivutveckling. Arbetet har tidvis varit svårt och tidvis löpt på i en rasande fart. Vi har med våra olika styrkor bidragit till att arbetet nu är färdigställt. Att urskilja vad inbördes person har bidragit med är dock inte möjligt, då utvecklingen av uppsatsen har skett i ett nära samspel mellan oss båda.

Vi vill tacka Rolf Helldin, vår handledare, för värdefulla tips både på innehållet och stöttning för att komma vidare i arbetet. Även de sex speciallärarna som valt att ställa upp på våra intervjuer är värda ett stort tack. Utan dem skulle inte detta arbete varit möjligt. Att skriva en uppsats har också krävt ett antal kvällar och helger utanför den ordinarie skrivtiden så därför vill vi också tacka våra familjer för visad förståelse.

Inledning

Att läsa och skriva är en fundamental och nödvändig färdighet i det samhälle vi lever i idag (Frost, 2009). Frost menar att det krävs mer av medborgarna vad det gäller läs- och skrivfärdigheter nu i jämförelse med för några decennier sedan. Bjar och Liberg (2010) skriver att för att elever ska kunna delta aktivt i samhällets utveckling är det centralt att eleverna får förutsättningar och stöd i sin kunskapsutveckling. Detta kan ske genom att sätta in stödjande faktorer för språk- och kunskapsutveckling. Författarna menar vidare att delta aktivt i samhällets utveckling är en förutsättning för att utveckla vår omvärldsförståelse i det demokratiska samhället, där allas åsikt har betydelse. En nyligen utgiven rapport (Ramberg, Lénárt & Watkins, 2018) visar att 1,06 % av eleverna i Sverige definieras som i behov av särskild undervisning. Rapporten vilar på följande definition av särskild undervisning; “an official decision leads to a pupil being recognised as eligible for additional educational support to meet their learning needs” (s.9). Elever som är i behov av särskild undervisning behöver inkluderas för att vara delaktig i den ordinarie undervisningen. Här anser vi att speciallärarens roll och kunnande kan komplettera ämneslärarens kompetens. Detta för att skapa förutsättningar så att lärandet kan ske enligt läroplanens intentioner. Dock visar en rapport från Skolinspektionen (2014) att det inte är särskilt vanligt att en elev återgår till ordinarie klassrumsundervisning efter att eleven blivit placerad i en särskild undervisningsgrupp. Kritiken i rapporten handlar framförallt om hur skolornas arbete för inkludering behöver förändras, så att eleverna inte behöver exkluderas från den ordinarie undervisningen. Rapporten pekar på att det är framförallt det pedagogiska arbetet och synsättet som behöver förbättras. Vi påstår att Speciallärarens roll kan vara en del i detta förändringsarbete.

Kursplanen i svenska (Skolverket, 2016a) belyser kommunikation som viktig förutsättning för lärande. Eleverna ska ges möjlighet att utveckla sitt språk i syfte att bland annat kommunicera och lära. Eleven förväntas vidare kunna läsa, skriva och värdera olika typer av texter. Vi anser att strävan i att skapa en likvärdig skola, där alla elever ges möjlighet att nå sin fulla potential, är en grundläggande rättighet i vårt demokratiska samhälle. Därmed blir speciallärarens kunskaper och arbetssätt viktig för elever i behov av särskilt stöd. Herrlin och Lundberg (2014) skriver att det är skolans huvuduppgift att lära eleverna att läsa, förstå och använda texter. Dessutom betonar de vikten av grundläggande kunskaper i hur skriftspråket fungerar för att skapa förutsättningar för vårt samhälle och framtida arbetsliv. Detta innebär en förändrad roll för läraren: “Det betyder att lärarens egna tankar om undervisningen måste utmanas, så att man inte okritiskt fortsätter med en tradition som på sikt visar sig vara ur fas med den verklighet som skolan befinner sig mitt uppe i” (Frost, 2009, s. 8). Förändringen kan handla om att utmana lärarens förmåga att stimulera elevens språkliga utveckling eller utmana lärarens förmåga till tänkande i nya perspektiv vartefter ny kunskap uppstår (Svensson, 1998).

Libergs (1993) menar att den traditionella läs- och skrivundervisningen där ljudteknik och det grammatiska läsandet och skrivandet betonas, kan skapa hinder för vissa elever. Denna typ av undervisning gynnar den elevgrupp som redan tidigt inbjudits i olika läs- och skrivsammanhang. Däremot missgynnas de elever som bland annat saknar de förkunskaper som krävs för att lära in enligt den traditionella läs- och skrivundervisningen. Denna typ av undervisning bidrar till exkludering och det kan skapa fler elever med läs- och skrivsvårigheter (a.a.). I motsats till detta finns i skolväsendet, inte minst i läroplanen (Skolverket, 2018), en förhoppning om att skapa en likvärdig skola för alla. Det innebär att

alla elever ska ges möjlighet att nå sin fulla potential. Liberg (1993) anser att läsning och skrivning bör utgå ifrån ett kollektivt meningsskapande där kommunikation sker i ett socialt sammanhang. En förändrad syn på kunskap och lärandet skulle kanske kunna främja ett tankesätt om en skola för alla. Specialläraren kan i detta sammanhang bidra med nya perspektiv och specialistkunskaper inom läs- och skrivutveckling (Byström & Bruce, 2018).

Asp-Onsjö (2011) belyser en annan aspekt i skolvärlden. Hon anser att den dokumentationskultur som finns i våra skolor idag kan innebära risker för den enskilde individen och även sänka det kreativa klimatet i skolan. En av riskerna menar hon är att den kartläggning som görs på elever idag kan stå i konflikt till lärandets intentioner. Dessutom kan det strida mot Skolverkets värdegrund där bland annat skolans uppdrag är att främja egenvärdet hos eleven.

Resultat av svenska elevers läs- och skrivkunskaper har under många år pendlat upp och ner. Det test som PISA genomförde 2015 (Skolverket, 2016b) visade dock att svenska 15-åringar har förbättrat sin läsförståelse i svenska jämförelsevis med tidigare år. Det är huvudsakligen de lågpresterande eleverna som denna gång står för den största utvecklingen vad det gäller läsförståelse (a.a.). Vi ser därför att det är betydelsefullt att undersöka några speciallärares undervisningsmetoder som är särskilt lämpliga för denna elevgrupp. Kanske är den traditionella läs- och skrivundervisningen på väg att överges i förmån för ett mer flexibelt synsätt där olika tekniker används (Liberg, 1993)? Byström och Bruce (2018) beskriver att speciallärare med specialisering inom läs- och skrivutveckling bör i sitt uppdrag hålla sig uppdaterad med den senaste forskningen inom olika forskningsområden. Det kan handla om att belysa fler perspektiv utifrån olika svårigheter, ett förebyggande arbete med tidiga insatser i syfte att främja lärande och även att utveckla ett professionellt arbetssätt hos lärarna. Därmed kan specialläraren inta olika roller i sitt arbete.

Den här uppsatsen beskriver sex olika speciallärares arbetsmetoder och hur de arbetar med elever utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Vår förhoppning är att den ska ge läsaren en bild av hur arbetet kan se ut för speciallärare samt påvisa vilken roll specialläraren kan ha i skolan. Förhoppningen är också att uppsatsen ska bidra med kunskaper för oss i vår kommande yrkesutövning. Vi kommer i denna uppsats beskriva och diskutera några speciallärares arbetssätt med inriktning mot vad som underlättar och stödjer den svagaste elevgruppen. I arbetet presenteras både empiriskt material från de intervjuer vi gjort samt tidigare forskning och teoretiska perspektiv. Den tidigare forskningen presenteras i denna uppsats före de teoretiska perspektiven, i samstämmighet med den bestämda mall som Stockholms universitet fastställt. Vi anser dock att de teoretiska perspektiven borde presenteras före eftersom att den redogör för grundläggande teoretiska aspekter vilket den tidigare forskningen sedan till viss del utgår ifrån.

Syfte och frågeställningar

Uppsatsens syfte är att övergripande beskriva och diskutera sex speciallärares arbetsmetoder inom läs- och skrivutveckling i grundskolan, förskoleklass till årskurs fem. Därigenom blir även syftet att öppna speciallärares professionella verktygslåda där olika metoder inom läs- och skrivutveckling beskrivs och jämförs.

Frågeställningar

- Vilka arbetsmetoder uppfattar sex speciallärare särskilt gynnsamma inom läs- och skrivutveckling?
- Hur beskriver speciallärares sitt arbete på individ/ gruppnivå med elevers läs- och skrivutveckling?

Tidigare forskning

Den forskningsgenomgång som här presenteras är uppbyggd efter underrubrikerna *professionellt arbete hos lärare, förebyggande arbete och den tidiga insatsen* samt *användandet av digitala lärplattor*. Varför just dessa områden har valts att belysas beror på att den insamlade empirin har belyst just dessa delar. Områdena kan också se som underrubriker till frågeställningarna i uppsatsen, nämligen arbete på individ- och gruppnivå samt gynnsamma arbetsmetoder.

Litteratur och forskning har valts utifrån syftet med studien och haft sin utgångspunkt i det empiriska materialet. Vald litteratur är baserat på bland annat tidigare kurslitteratur i vår utbildning till speciallärare och sökning på Stockholms universitets databas EDS (EBSCO Discovery Service). Några sökord som ingått i studiens val av artiklar har varit; *literacy, special education, special education teacher, difficulties or challenges*.

Professionellt arbete hos lärare

Herrlin och Lundberg (2014) anser att det kan vara svårt att veta exakt hur eleven ska få stöd på bästa sätt. Lärare behöver ha verktyg som hjälper dem att se var eleverna befinner sig i sin kunskapsutveckling för att kunna lotsa eleven vidare. Att elevernas resultat i läsning försämras beror enligt flera forskare på lärares ibland svaga kompetens inom området läsutveckling. Genom olika interventioner och vidareutbildning av lärares kompetens har dock ett positivt resultat kunna påvisas hos eleverna vid ett flertal studier (Pufpaff & Yssel, 2010; Haager & Windmueller, 2001).

I studierna har vidareutbildningen av lärare skett både genom föreläsningar men även följts av enskild coaching i klassrummen. De områden inom läs- och skrivutveckling som ingick i utbildningen för lärarna var fonologisk medvetenhet, Phonics, läsflyt, ordförråd och förståelse. Även ett parallellt arbete med kritiska steg vad det gäller handstil, komposition av text och stavning ingick i utbildningen (Pufpaff & Yssel, 2010). En annan studie av Haager och Windmueller (2001) fokuserade på den tidiga läsutvecklingen och även där bestod utbildningen av fonologisk medvetenhet. Andra delar som ingick var den alfabetiska principen, muntlig läsförmåga, språkutveckling och bedömning. Båda dessa studier utgår ifrån liknande perspektiv vad det gäller moment som är viktiga vid läs- och skrivutveckling. I Pufpaff och Yssels (2010) studie är det enbart ett par universitetslärare från samma universitet som undervisat deltagarna. Det kan leda till att kompetensutvecklingen begränsas till enbart dessa universitetslärares perspektiv på läs- och skrivutveckling.

Att mäta fonologisk medvetenhet förutsätter elevens framtida framgång eller misslyckande när det gäller att lära sig läsa (Stanovich, 1986). Elever som upplever tidiga läsproblem fortsätter att uppleva misslyckande i senare årskurser och senare i livet. Stanovich beskriver *Matteuseffekten* som *de rika blir rikare medan de fattiga blir fattigare*, där de som förvärvar tidig läskunnighet har verktyg att utvecklas i sina förmågor och kunskapsutveckling medan de som inte utvecklat tidiga färdigheter kommer längre och längre efter. De blir etiketterade som *elever med inlärningssvårighet* och placeras i specialundervisning. Enligt Bowey (2005) är tillräckliga framsteg när det gäller att lära sig att läsa förutom den tidiga inläringen beroende av tillräcklig träning för att uppnå läsflyt eller automatisering av olika texter.

Däremot visar en annan studie (Price-Mohr & Price, 2016) att det inte behöver vara hela sanningen när det handlar om att elever ska lära sig läsa. Särskilt när det handlar om elever som inte gör förväntade framsteg i läsutvecklingen.

Motstridigheter i forskningsvärlden vad det gäller elevers läs- och skrivutveckling är tydlig. Till exempel menar Applegate, Applegate DeKonty och Turner (2010) om en intervention inte hjälper eleven trots evidensbaserad metod, ska specialläraren eller annan person med specialpedagogisk kompetens skapa förutsättningar att testa andra metoder. De menar att det inte går att säga att en elev har inlärningssvårigheter så länge som inte alla metoder är prövade då det handlar om att möta elevens behov. Genom speciallärarens engagemang kan lärare få hjälp med att lära sig andra metoder. Författarna menar att det inte handlar om att välja sida om vilken metod som är den "bästa". Det handlar istället om att skapa bästa förutsättningar för eleven. Forskarna Helland, Tjus, Hovden, Ofte och Heimann (2011) undersökte i sin studie om det fanns skillnad i lärande vad det gäller läsning. Genom antingen en Top-down eller Bottom-up metod. Top-down innebär att läsa helord, från helhet till delar. Bottom-up innebär att läsa från delarna för att förstå helheten, det vill säga ljuda för att förstå orden. Enligt resultatet i studien beskrivs metoderna skapa olika typer av förutsättning för läsandet. Top-down principen skapade goda förutsättningar för läskunnighet, muntligt lärande samt bokstavskunskap, medan Bottom-up metoden skapade bra förutsättning för fonologisk medvetenhet och arbetsminne. Det som överraskade forskarna var framförallt resultatet som helhet i årskurs tre, vad det gäller läsning och skrivning. Medelvärdet bedömdes ligga på den övre skalan, trots att hälften av eleverna identifierades som riskgrupp att utveckla dyslexi, vilket då skulle betyda att båda principerna för läsning och skrivning är gångbara. Studien pekar dock på att den fonologiska medvetenheten har betydelse, då den alfabetiska principen för läsning och skrivning är kopplad till grafem och fonem. Därmed stödjer forskarna Bottom-up principen vilket är i likhet med hur Phonics ser på läsandet. Denna rekommendation bör ses med viss försiktighet då urvalet utgår ifrån ungefär 25 elever.

Den roll som specialläraren får kan antas vara olika på skolorna beroende av klasslärarens kompetens. Denna kompetens behöver enligt studierna ovan utvecklas för att nå fler elever och minska misslyckande i läs- och skrivutvecklingen hos eleverna. Detta skulle kanske göra att specialläraren får en förändrad roll i skolan? Klang, Gustafson, Möllås, Nilholm och Göransson (2017) har i sin studie beskrivit olika roller speciallärare kan inneha. Bland annat beskrivs rollerna: Den systematiska utredaren, Den handledande ämnesläraren och Den verkställande läraren. Den systematiska utredaren kan ses som detektiven som genomför bland annat screeningar på eleverna. Den handledande ämneslärares roll är att utifrån sin kompetens inom sin specialisering handleda både elever och lärare. Slutligen finns det även spår av den verkställande läraren, vilket innebär en roll som organisatör av olika anpassningar för eleverna.

Förebyggande arbete och den tidiga insatsen

Harrison, McLeod, Berthelsen och Walker (2009) genomförde en longitudinell studie på 3632 barn där syftet bland annat var att undersöka de prediktiva effekterna i olika aspekter av den kommunikativa förmågan. Det som framkom i studien var att de barn som uppvisade svårigheter i kommunikativa delar inte hade det lika lätt i skolan. Det visade att tidig identifiering av svårigheter, redan när barnen var fyra till fem år, var en bra indikator på hur vidare skolgång skulle fortlöpa. Detta tyder enligt forskarna på att tidiga insatser hos talpedagog och speciallärare för elever i behov av särskilt stöd kan vara en del i nyckeln till framgång. Särskilt övergången från tidig barndom till formell skolgång. Även Green, Terry

och Gallagher (2014) hävdar i sin studie att förberedande för läs- och skrivkunnet i förskolan kan vara avgörande för den framtida framgången för alla barn, men kan vara ännu viktigare för barn med olika funktionshinder såsom autism eller Downs syndrome. Syftet med deras studie var att undersöka utvecklingen av nybliven kunskap i litteracitet hos barn med olika funktionshinder, jämfört med kamraterna, i en inkluderande förskola. Den tidiga läskunnet leder till framgång för den vidare läsningen och därför bör detta betonas redan i förskolans verksamhet, menar de. Den största utvecklingen skedde hos eleverna med funktionshinder.

Användandet av digitala lärplattor

Johnson (2013) har genomfört en studie där speciallärare och lärarassistenter som undervisar elever i behov av särskilt stöd med hjälp av Ipads blev tillfrågade om deras uppfattningar och användning av digitala hjälpmedel som en arbetsmetod i deras undervisning. I allmänhet sågs en positiv inställning till värdet av att använda Ipads till elever med speciella behov, särskilt för barn med autism, uppmärksamhetsbrister och begränsningar av finmotorisk kontroll. Ipads användes bland annat för att främja elevernas språk och läskunnet. Motivation hos eleverna var den mest rapporterade nyttan av att använda Ipads i skolan följt av planering av lektioner som avsåg frågorna vad som skulle göras under lektionen samt hur det skulle genomföras, ansåg lärarna i studien. Dock är studiens urval begränsat till enbart 12 stycken medverkande och bör därför ses med viss försiktighet vad det gäller resultatet, anser vi. En annan nyligen genomförd studie i Norge visar att digitala verktyg skapar entusiasm hos eleverna men kan dock vara ineffektiv då det inte alltid leder till lärande (Gilje et al., 2016). Studien utgår både från enkätundersökningar samt fallstudier för att få en större bild av hur både huvudmän, skolledare och lärare ser på läromedel, både traditionella och digitala samt hur dessa används i undervisningen. Den norska forskningsstudien anser vi har en god kvalitet då den bland annat pågått under en treårsperiod. Studien utgår ifrån både kvalitativa och kvantitativa data. En triangulering har skett vilket gjort det möjligt att slutsatserna kunnat belägas utifrån olika aspekter.

Sammanfattning

Slutsatsen från de olika studierna är att en djupare kunskap om läsutveckling och det praktiska arbetet i att snabbt identifiera elever som kan få svårigheter, borde ingå redan i lärarutbildningen. Detta skulle då kunna leda till att färre elever hamnar efter i sin läsning och att speciallärarens roll då kanske skulle se annorlunda ut. Elever med inlärningssvårigheter eller som riskerar att få det, visade förbättring i Haager och Windmueller (2001) studie. Forskarna menar att detta stödjer en inkluderad undervisning där förebyggande arbete inom läsning sätts in i tidig ålder. Mycket tyder på att den tidiga insatsen i barns kunskapsutveckling är viktig och kan förebygga svårigheter i läs- och skrivutvecklingen. Forskning visar att elever är olika och har olika sätt att inhämta kunskap. Det kan därmed vara svårt för klasslärarna att veta hur eleverna kan stödjas på bästa sätt. Några av studierna som presenteras i denna uppsats menar att lärare överlag inte har tillräckliga kunskaper kring elevers läs- och skrivutveckling och hur individen undervisas på bästa sätt. Studier genomförda av Pufpaff och Yssel (2010) samt Haager och Windmueller (2001) beskriver interventioner som genomfördes i de olika studierna, där klasslärare fick vidareutbildning och fördjupning i olika moment utifrån elevers läs- och skrivinlärning. Resultaten visade att interventionerna skapade djupare kunskaper för klasslärare, framförallt om olika arbetsmetoder vilket gav positiv effekt hos eleverna.

Även Appelgate et al. (2010) som också forskar om arbetsmetoder inom läs- och skrivundervisning, menar att pedagoger på skolan måste testa andra arbetsmetoder när elever inte uppnår förväntade resultat. Parallellt med detta behöver skolan skapa förutsättning för elever med läs- och skrivsvårigheter. Helland et al. (2011) menar att de metoder som lärarna bland annat kan välja mellan är en Bottom-up metod utifrån ett Phonics perspektiv eller Top-down metod utifrån ett Whole language perspektiv. Resultatet visar att det handlar om att vara medveten om att olika förutsättningar förstärks beroende av metod och kan därför fungera olika bra för olika elever utifrån den valda metoden. Två studier som den här uppsatsen granskat, vad det gäller stödjande verktyg, såsom exempelvis digitala lärplattor visar att det kan skapa goda förutsättningar för lärande och då framförallt utifrån att det motiverar eleverna till att arbeta.

Teoretiska perspektiv

Läsning och skrivning

Läsning och skrivning kan ses utifrån perspektiven Phonics and Whole language (Berthén & Eriksson, 2006). Dessa två perspektiv har olika grundsyn vad det gäller läs- och skrivinlärning

Phonics

Phonics traditionen har en kunskapssyn som grundas på bland annat en konstruktivistisk lärandeteori. De kognitiva processerna hos individen är förutsättningar för lärande, däribland läs- och skrivinlärning (Bjar & Liberg, 2010).

För att få en automatiserad läsning, vilket är viktigt inom detta perspektiv, behövs god avkodningsförmåga. Med avkodningsförmåga handlar det om att befästa kopplingen mellan bokstav (grafem) och språkljud (fonem). Det innebär att eleven ska *knäcka koden* vid läsning, det vill säga förstå kopplingen mellan fonem och grafem (Herrlin & Lundberg, 2014). Genom att få flyt i läsningen har eleven lärt sig läsa ortografiskt och de vanligaste orden läses istället som ordbilder (Wengelin, 2010). Läsandet och skrivandet delas in i olika delmoment, det kan förenklat ses som att avkoda ord samt att stava ord rätt (Persson & Sahlström, 1999). Vid skrivning handlar det om att eleven behöver få kunskap på flera språkliga nivåer. Exempelvis stavningsregler, användandet av versaler och gemener, interpunktion och formning av bokstäver (Chrystal & Ekvall, 2010). Läsningen beskrivs genom formeln läsning = avkodning x förståelse. Denna formel kallas *Simple view of reading* (Herkner, Westling Allodi & Olofsson, 2014; Snowling, 2013). Herrlin och Lundberg (2014) beskriver i boken *God läsutveckling* den fonologiska medvetenheten. Det handlar till exempel om hur viktigt det är för eleven att skifta uppmärksamhet från ordets betydelse till vilka ljud som bygger upp ordet.

Svårigheter i den fonologiska medvetenheten är en av de faktorer som kan leda till läs- och skrivsvårigheter. Även kognitiva svårigheter såsom minne och uppmärksamhet är andra faktorer som kan ge svårigheter inom läsning och skrivning (Dahlin, 2011). De svårigheter som kan uppkomma i och med läs- och skrivutveckling kan stödjas genom att eleven får förstärkning och träning i den brist som eleven har (Persson & Sahlström, 1999).

Många skolor använder arbetsmaterial som har sin utgångspunkt i Phonics perspektivet. Dessa olika material sägs träna elevernas fonologiska medvetenhet. Exempelvis *Bornholmsmodellen* som är skapad av Ingvar Lundberg samt datorprogrammet *Lexia*. Dessa material tränar elevernas fonologiska medvetenhet. Eleverna får exempelvis öva segmentering och sammanfogning av ljud, stavelser, ord och meningar. Andra material som även utgår ifrån ett Phonics perspektiv är Bravkod och Wendick. Arbetsmaterialet tränar elevernas avkodning genom läslistor i syfte att utveckla automatiserad läsning. Oftast genomförs ett test, H4-test, för att identifiera vilka elever som behöver arbeta med avkodning. En vanlig metod i den svenska skolan är ljudmetoden, vilket har sin grund i Phonics perspektivet (Persson & Sahlström, 1999).

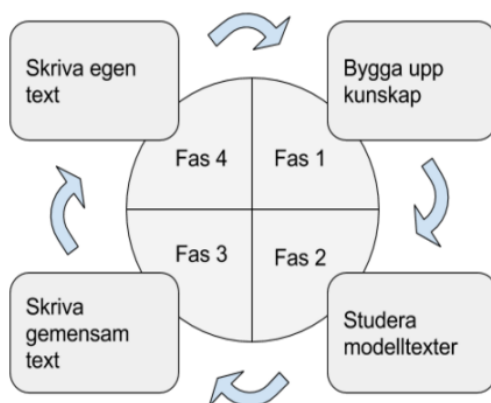
Whole language

Whole language kommer ursprungligen från Nya Zeeland (Berthén & Eriksson, 2006). Perspektivet utgår ifrån en sociokulturell syn på lärande, där läsning och skrivning ses som en social process (Gibbons, 2016). Läsningen och skrivandet ses som en social aktivitet som utvecklas i samspel med andra. Synen på hur kunskap lärs ut är framför allt att förstå helheten, kontexten. Clay (2015) menar att en central roll i läs- och skrivutvecklingen är förståelsen och utifrån att en förståelse byggs upp, kan delarna förstås. Clay använder sig av begreppet literacy i detta sammanhang. Vilket kan bland annat ses som läs- och skrivutveckling är beroende av varandra och kan därmed inte delas upp, förmågorna utvecklas och samspelar parallellt (Persson & Sahlström, 1999). Läsandet och skrivandet ses som ett sätt att kommunicera för att kunna ta del av andras budskap. Genom att tillsammans titta på bilder, belysa svåra ord och förstå handlingen ger läraren elever verktyg att själva vilja läsa och använda vid självständig läsning. Enligt Whole language är det viktigt att lärandet är betydelsefullt, detta sker genom att skapa mening i aktiviteterna (Clay, 2015). I den tidiga läsinläringen beskrivs fyra olika punkter som viktiga för läraren att observera. Det handlar om att identifiera elevens styrningsbeteende i relation till läge i texten, uppmärksamhet på både bilden och texten, inlyssnande av språkljud samt efterföljande diskussion om den lästa texten (a.a.).

Enligt Whole language beskrivs tre olika modeller vid undervisning (Clay, 2015). Dessa modeller kan appliceras i flera ämnen och handlar om gemensamt lärande, lärande utifrån den proximala utvecklingszonen och självständigt lärande (Allal & Pelgrims Ducrey, 2000). Dessa sätt att undervisa faller väl ut med Vygotskijs (1981) teorier om meningsfullt lärande som sker i en kollektiv process. Traditionella läromedel, exempelvis bokstavsböcker och fylla i övningar ses som främmande och onaturligt i Whole language perspektivet (Berthén & Eriksson, 2006). På 1980-talet utvecklades en metod av Ulrika Leimar som har till viss del gemensamma drag med Whole language (a.a.). Denna metod kallas LTG, läsning på talets grund. Falkner (2003) beskriver LTG enligt följande:

Med hjälp av LTG-metoden arbetar läraren och eleverna under laborationerna såväl analytiskt som syntetiskt. De tar ofta sin utgångspunkt från helheter d.v.s. meningar eller fraser som delas upp, analyseras, i mindre delar så som ord och bokstäver/ljud. (a.a., s.86)

En annan arbetsmetod som beskriver liknande tillvägagångssätt vid läsning och skrivning benämns som *Cirkelmodellen* (Gibbons, 2016). Figuren nedan beskriver hur eleverna tillsammans med läraren arbetar med olika texter.



Figur 2. *Cirkelmodellen* (Gibbons, 2016)

Skolverkets (Skolverket, 2016c) bedömningsstöd i svenska bedömer elevernas läs-och skrivutveckling. Bedömningsstödet syftar till att finna eleverna på deras kunskapsnivå så att en progression i läs- och skrivutveckling ska kunna möjliggöras (Giota, 2006). Eftersom materialet försöker skapa en helhetsbild av elevens läsande och skrivande, med betoning på att utveckla elevens styrkor, skulle bedömningsstödet till viss del kunna ses utifrån ett Whole language perspektiv (Kjellström, 2013; Giota, 2006).

Sammanfattning

Sammanfattningsvis är det tydligt att Phonics och Whole language utgår ifrån olika sätt att se på läs- och skrivundervisning. Whole language ser lärandet utifrån en kontext i samspel med andra och språket ses som ett sätt att kommunicera. Läsandet och skrivandet ses som något naturligt i barnets utveckling. Phonics perspektivet å andra sidan ser läsandet som något nytt och onaturligt som behöver läras in genom en inre process, där det framför allt handlar om att förstå de alfabetiska principerna och koppla grafem och fonem. Eftersom att den svenska skolan använder sig av många arbetsmaterial som utgår ifrån att koppla grafem och fonem ser vi att den svenska skolan har sin tradition utifrån ett Phonics perspektiv. Dock försöker det nya bedömningsstödet i svenska skapa en större helhetsbild och progression av elevens kunskaper i läs- och skrivutveckling vilket Kjellström (2013) och Giota (2006) menar skulle kunna kopplas till ett Whole language perspektiv på lärandet.

Metod

Valet av metod är beroende av den problemformulering och frågeställning som studien har som grund (Rienecker, 2003). Den här studiens syfte är att beskriva och diskutera fenomenet arbetsmetoder inom läs- och skrivutveckling utifrån speciallärares kompetens och roll. En kvalitativ metod använder bland annat observationer, intervjuer och dokumentinsamlingar för att förklara olika fenomen. Intervju skedde. Utgångspunkten för de här intervjuerna var att ta reda på hur några speciallärare beskriver fenomenet *arbetsmetoder* på individ och gruppnivå i grundskolans yngre år. Det gjorde att en kvalitativ insamlingsmetod med intervju som bas var praktiskt och passande att göra (Fejes & Thornberg, 2015a).

Metodval

Forskning kan bedrivas både kvalitativt och kvantitativt. En grov generalisering av de två olika metoderna är att den kvantitativa metoden utgår ifrån att beskriva resultatet av data med hjälp av någon form av mätning, medan den kvalitativa metoden redogör resultat med hjälp av ord och kvalité. Eliasson (2017) skriver att "...kvalitativa metoder däremot går ut på att kunskap bäst uppnås genom att gå på djupet och söka sammanhang, där nyansering och ingående kännedom om hur företeelser hänger samman spelar viktig roll" (s.21). Fördelarna med kvalitativ metod är att få kunskap om hur människor tänker och hur de ser på saker och ting på djupet. Det är möjligt att gå in på djupet och få en djupare förståelse om ett fenomen samt att det finns en flexibilitet i att kunna samla in data med hjälp av intervjuer, observationer och dagboksanteckningar parallellt med arbetet. Det innebär att information kan tillkomma vartefter arbetet framskrider (a.a.). Braun och Clarke (2013) beskriver flexibilitet med att, "as it can be open-ended exploratory, organic and flexible, it can evolve to suit the needs of the project" (s. 24). Däremot är det inte ofta möjligt att dra några generella slutsatser utifrån det insamlade materialet, eftersom resultatet baseras utifrån vad just de utvalda informanterna beskriver här och nu (Fejes & Thornberg, 2015b). I vår uppsats handlar det också om ett grundantagande där vi menar att det speciallärarna beskriver i intervjuerna är också en spegling av deras verklighet (Kvale och Brinkman, 2009). Vilket grundar sig i sociologen William Isaac Thomas teori, "Thomas theorem", vilket förenklat handlar om "If men define their situations as real, they are real in the consequences" (Thomas & Thomas, 1928, refererad i Merton, 1995, s.380).

Forskningsansats

Inom forskningen används tre olika ansatser i analysarbetet av det insamlade datamaterialet. Dessa tre benämns som induktiv, deduktiva och abduktiv ansats (Fejes & Thornberg, 2015a). Det som skiljer dem åt är sättet hur forskaren förhåller sig till vald teori. En svårighet som Ahlberg (2016) beskriver är: "Även det som är förtroget och välkänt kan och bör underkastat analys, reflektion och kritik. Denna process är kanske en större utmaning än att fördjupa sig i det okända, eftersom man behöver frigöra sig från sina förgivettagna antaganden" (s.12). Inom den induktiva ansatsen tittar forskaren på det insamlade materialet för att sedan kategorisera och finna mönster. Det är vid analysprocessen som tidigare forskning och adekvata teorier används (Fejes & Thornberg, 2015a). Fördelen med den induktiva ansatsen är bland annat att den kan leda till ökad förståelse inom ett område. Forskaren behöver inte bekräfta en teori, vilket ofta är intentionen utifrån den deduktiva ansatsen (Hartman, 2014).

I den deduktiva ansatsen har forskaren redan en teori som prövas för att se om hypotesen stämmer. Utgår studien från teorier blir fokusen och urvalen i forskningen styrda av det teoretiska perspektivet (Larsson, 2005).

Vår studie har utgått från den induktiva ansatsen. Tanken var att datainsamlingen inte skulle bli teori-styrd, bland annat utgår inte våra frågor från någon teoretisk bakgrund. Vi ville därmed ha ett öppet förhållningssätt till speciallärares arbetsmetoder. Nackdelen och kritiken mot den induktiva ansatsen menar Alvesson och Skoldberg (2017) är "svagheten är, synes det, att den underliggande strukturen eller situationen inte tas med i bilden, utan enbart ett mekaniskt, yttre samband" (s.12). Med detta i åtanke valdes ändå en induktiv ansats, då vårt mål med uppsatsen var att beskriva just det speciallärares anser är viktigt i arbetet. Den här studien utgår från insamlad empiri och har styrt valet av tidigare forskning.

Metodteori

Fenomenografi är en metodansats inom den kvalitativa forskningen. Ansatsen innebär att forskaren undersöker hur människor uppfattar inlärning runt ett studerat fenomen till exempel genom intervjuer. För att förstå hur fenomenet uppkommer är forskaren intresserad av olika informanternas uppfattningar. Det är således sannolikt att identifiera olika uppfattningar hos informanterna ju fler informanter som tillfrågas om ett fenomen. I fenomenografi benämns dessa olika uppfattningar som utfallsrum för det beskrivna fenomenet (Dahlgren & Johansson, 2015). Vanligtvis brukar dessa uppfattningar bearbetas ytterligare i avsikt att hitta inbördes relationer till det undersökta fenomenet. Författarna menar att djupet i förståelsen av ett fenomen hos en människa är kopplat till hur forskaren kan se samband i dessa utfallsrum. Ett tydligt exempel i vår studie var arbete med digitala lärplattor. Utfallsrummet bestod av beskrivningar från att inte använda lärplattor alls på grund av prioriteringar, till att vilja använda men inte ha tillgång till lärplattor och slutligen använda lärplattor i stor utsträckning. Då studien har ett begränsat antal informanter kan det finnas risk att utfallsrummet är begränsat. Genom den fenomenografiska metoden finns det utrymme att ytterligare tillfrågade samt tidigare forskning skulle kunna utöka uppfattningarna om fenomenet. Utifrån det insamlade materialet bedömer vi att informanterna beskriver olika uppfattningar och därmed skapat en bred förståelse om fenomenet.

Marton och Booth beskriver i boken *Om lärande* (2012) två perspektiv som definierar olika fenomen i världen. Dessa kan ses utifrån första och andra ordningens perspektiv. I första ordningen handlar det om det sanna, erfarenheter skalas bort, en strävan efter sanningen och den centrala kärnan eftersöks. I den andra ordningens perspektiv handlar det istället om att uppfattningar förstås utifrån hur människor upplever fenomenet. Inom den fenomenografiska forskningen används den andra ordningens perspektiv, vilket även denna uppsats utgår ifrån. Den fenomenografiska metodens användning i Sverige uppkom redan på 1970-talet och utarbetades av en grupp forskare vid Göteborgs universitet som bland annat handledes av professor emeritus Ference Marton (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö, 2014). Fenomenografien är en metod som lämpar sig väl inom den pedagogiska forskningen, då det handlar om hur lärande utvecklas och kunskap skapas (Marton & Booth, 2012).

Nackdelar med att genomföra empirisk insamling av data genom intervjuer är bland annat svårigheten att rekrytera informanter. Det kan exempelvis innebära att frågeställningen på studien inte är tillräckligt intressant för de tillfrågade, vilket leder till att frågeställningen eventuellt behöver omformuleras.

Ett annat problem är att informanter bortprioriterar att ingå i en studie, då den kan ta för mycket tid i anspråk. Detta var även något som visade sig problematiskt i denna studie. Informanterna ansåg sig inte ha tillräckligt med tid för att ingå i studien. Därmed medförde detta att fler skolor än planerat tillfrågades att medverka.

Studiens deltagare

Den praktiska möjligheten har styrt valet av informanter. Initialt valdes informanter utifrån närhets- och tillgänglighetsprincipen (Fejes & Thornberg, 2015a). Det är viktigt att vara medveten om vilka möjligheter och konsekvenser som urvalet bidrar till. Eliasson (2017) menar att ett urval som bygger på icke sannolikhetsurval, i likhet med den här studien, kan begränsa studiens möjlighet att uttala sig om populationen i stort. ”Därför går det inte att säga att de på något sätt representerar en större opinion än de tillfrågade” (a.a., s.50). Detta är något som Fejes och Thornberg (2015b) benämner som statistisk generalisering, där ett urval representeras utifrån sannolikhet. Däremot menar författarna att en annan typ av generalisering fortfarande är möjlig oavsett om ett slumpmässigt urval skett eller ej. Denna typ av generalisering benämner Kvale och Brinkmann (2009) som analytisk generalisering, ”Den vilar på rika kontextuella beskrivningar och omfattar både forskarens argumentering för att det är möjligt att överföra intervjuresultaten till andra undersökningssituationer och läsarnas generaliseringar från en rapport” (s. 285). Det centrala syftet i en analytisk generalisering är att skapa en bredare och större förståelse för det som skall studeras. Därmed är det viktigt att göra överväganden för att se om resultatet kan vara användbart i liknande situationer. Utifrån Kvale och Brinkmanns definition har ett försök till analytisk generalisering gjorts. Dock är det viktigt att tänka på att urvalet består av enbart sex speciallärare i denna studie.

Urvalet utgick ifrån att hitta ett antal speciallärare med förhoppning om att de hade olika tankar om det tillfrågade fenomenet läs- och skrivutveckling. Intentionen var att beskriva variation i speciallärares arbetsmetoder, i likhet med den fenomenografiska metoden. De villkor som arbetades fram vid valet av respondenter var att informanterna skulle inneha en speciallärartjänst samt arbetade med elevers läs- och skrivutveckling på grundskolan.

I inledningsskedet var det viktigt att vi inte ha någon koppling till informanterna, då avsikten var att säkerställa en neutralitet till det insamlade materialet.

Det finns emellertid inte något vetenskapligt arbete som är helt objektivt och förutsättningslöst. Forskningen innefattar en mängd olika val och ställningstaganden som påverkas av forskarens egna föreställningar och förhållningssätt. Det är därför inte möjligt för forskaren att vara helt värdenneutral och objektiv. (Ahlberg, 2016, s.10)

Efter att ha upptäckt svårigheter med att få deltagare att ställa upp, kontaktades rektorer och andra personer inom skolväsendet vi känner. Dessa personer gav sedan rekommendationer på möjliga speciallärare att intervjua. Sättet att välja informanter kan liknas vid en variant av ”snöbollsurval”. Trost och Hultåker (2016) beskriver snöbollsmetoden med att den intervjuade tillfrågas om andra intervjupersoner som kan vara lämpliga att delta i studien. Urvalet kan ses som ett strategiskt urval, vilket Eliasson förklarar (2017) ”det passar särskilt bra när du känner till några, som tillhör den grupp du vill undersöka, men det är svårt att täcka in hela gruppen från början” (s.50). Detta sätt att göra urval är särskilt lämpligt för kvalitativa studier där variation och olikheter är centralt (Trost & Hultåker, 2016). Totalt intervjuades sex speciallärare.

Presentation av speciallärare

Nedan kommer en presentation av de sex intervjuade speciallärarna. Syftet med presentationen är att läsarna ska få en överblick och därmed kunna få en bakgrundsbild och förståelse av de intervjuade. Vid denna presentation har etiska överväganden diskuterats och information som kan undanröja informanternas konfidentialitet har uteslutits såsom exempelvis namn och kommun. Bokstaven som är kopplad till de olika speciallärarna är första bokstaven i deras förnamn, alternativt första bokstaven i skolans namn. Detta för att vi lättare skulle kunna identifiera vem som var vem vid analys- och resultatarbetet. Vi anser inte att namnvalet riskerar att undanröja speciallärarnas identitet.

Speciallärare B

Speciallärare B är utbildad lågstadielärare sedan 1985 och har även en förskollärarexamen. Hon har läst några specialpedagogiska kurser, men innehar inte en hel examen inom specialpedagogik. Hon arbetar på en skola som har elever från F-9. På lågstadiet arbetar två speciallärare. Speciallärare B är kopplad till årskurs F-3.

Speciallärare C

Speciallärare C är utbildad matte/no lärare för årskurs 1–7. Hon har arbetat som lärare i cirka 15 år. Hon har påbörjat speciallärarutbildningen och läser på halvfart samtidigt som hon arbetar. Totalt har hon arbetat som speciallärare i två år. På skolan finns det totalt 500 elever fördelat från F-6. På lågstadiet arbetar en speciallärare och Speciallärare C arbetar i årskurs 4–6.

Speciallärare E

Speciallärare E har arbetat som lärare i 23 år och är utbildad grundskollärare 1–7. Det är tredje året som hon arbetar som speciallärare. Hon har läst några specialpedagogiska kurser, men innehar inte en hel examen inom specialpedagogik. På skolan finns det 220 elever fördelat från F-3. Det är totalt två speciallärare som arbetar på skolan. Speciallärare E arbetar med elever i årskurs 1–3.

Speciallärare I

Speciallärare I utbildade sig till fritidspedagog 1982. Hon utbildade sig sedan vidare till förskollärare och grundskollärare F-6. Speciallärare I har sedan byggt på sin examen med specialpedagogutbildning, speciallärarutbildning samt examen i talpedagogik med påbyggnad tal, språk och kommunikation. Hon har arbetat som speciallärare i 20 år. På skolan finns det 667 elever fördelat från F-9. Speciallärare I arbetar med årskurs 1–5. Sedan finns det två speciallärare som arbetar mot de äldre eleverna.

Speciallärare L

Speciallärare L har en lågstadielärarexamen. Hon har arbetat som speciallärare i 10 år. Speciallärare L innehar ingen speciallärarexamen, men har läst 40 poäng i specialpedagogik. På skolan går det 120 elever från årskurs F-3. Hon är ensam speciallärare på skolan och har en 60 % speciallärartjänst.

Speciallärare S

Speciallärare S har arbetat som klasslärare i tre år och har under det senaste året arbetat som speciallärare. Hon har lärarexamen från årskurserna fyra till gymnasiet med inriktning på religion och svenska. Just nu utbildar hon sig till speciallärare parallellt med arbetet i skolan. På skolan finns det ca 500 elever som tre speciallärare ansvarar för. Det är en 4–9 skola.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar dessa speciallärare på stor kompetens, då de flesta har arbetat i skolvärlden under många. Dock är det enbart en som innehar en speciallärarexamen, men de andra har specialpedagogisk kompetens genom bland annat olika vidareutbildningar och kurser. I skollagen (2010:800) definieras speciallärare och den specialpedagogiska rollen med att det ska finnas personal med specialpedagogisk kompetens, så att elevernas behov i lärandet kan stödjas. Någon närmare beskrivning av en eventuell speciallärarexamen nämns dock inte i lagen. Därmed anser vi att alla de intervjuade har tillräcklig kompetens för att ingå i vår studie.

Genomförande

I detta avsnitt beskrivs datainsamlingsmetoden och analysarbetet.

Datainsamlingsmetod

Intervjuerna genomfördes som så kallade halvstrukturerade intervjuer. Detta innebar att det fanns möjlighet att ställa utvecklande följdfrågor för att få mer uttömmande och detaljerade beskrivningar. ”Halvstrukturerade intervjuer genomförs med en friare struktur som anger de ämnesområden som ska omfattas” (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 128).

Vid skapandet av intervjufrågorna formulerades frågor som skulle kunna hjälpa informanterna att grundligt beskriva fenomenet. Då frågorna (se bilaga 2) inte bygger på en teoretisk bakgrund skulle frågorna vara så öppna som möjligt och samtidigt inneha ett brett perspektiv. Därefter påbörjades intervjuerna. Braun och Clarke (2013) rekommenderar att eventuellt justera frågorna efter att de första intervjuerna har genomförts. Analysen kan då påvisa om någon av frågorna är oklara eller felkonstruerade. Efter de första intervjuerna vi gjorde upptäckte vi att ordningsföljden på någon fråga behövde förändras, frågorna fick bättre flyt när förändringen gjordes. I de efterföljande intervjuerna justerades detta. Den totala mängden frågor upplevdes som alltför väl tilltagen av en av speciallärarna. Vi valde ändå att behålla antalet frågor i syfte att få så uttömmande svar som möjligt.

Tidsperioden för intervjuerna var mellan september och oktober 2018. Genomförandet skedde på informanternas egna arbetsplatser, i syfte att skapa en trygghet hos informanterna. Braun och Clarke (2013) betonar vikten av plats för intervjun “select or negotiate a location for the interview in which the participants feels comfortable and you feel safe” (s.91). Intervjuerna spelades in på våra mobiltelefoner och fördes sedan över till våra datorer. Därefter raderades intervjuerna i enlighet med Vetenskapsrådets (2017) rekommendationer.

Vid transkriberingen användes appen AVR-pro samt en hemsida via datorn som underlättar transkribering (<http://otranscribe.com>). Transkriberingen har skett ordagrant men ovidkommande hummanden och dylikt har uteslutits. Dessa hummanden har dock haft betydelse vid intervjun, då de har använts för att bekräfta informanternas svar.

Analys av data

Enligt en fenomenografisk analysmodell kan analysarbetet delas in i sju olika steg (Dahlgren & Johansson, 2015). Nedan presenteras en förenklad fenomenografisk modell, där stegen har delats in i åtta steg. Med en förenklad fenomenografisk modell menar vi att stegen anpassats utifrån vår förståelse av analysmodellen och därmed kan en fördjupning i de olika stegen ha förbisetts. Arbetet påbörjades med att inledningsvis analysera två av intervjuerna. Detta skedde separat ifrån varandra för att kunna hitta metoder som hjälpte oss att besluta hur vi skulle fortsätta arbetet med att analysera resten av det insamlade datamaterialet.

Steg 1-bekanta sig med materialet

Det första steget handlar om att lära känna sitt material väl, vilket innebär att läsa de transkriberade intervjuerna ett flertal gånger. Anteckningar förs samtidigt i syfte att få en djupare förståelse av materialet. I steg ett läste vi materialet var för sig.

Steg 2-kondensation

När en god inblick och förståelse av datamaterialet uppnåtts, påbörjas analysen av materialet. Detta steg benämns som *kondensation*, vilket innebär att urskilja det signifikanta och mest utmärkande innehållet i intervjuerna (Dahlgren & Johansson, 2015). Vi exkluderade meningar som inte tillhörde ämnet samt ovidkommande ord som exempelvis mmm. Även detta steg genomfördes separat på de två första intervjuerna för att sedan kunna diskutera likheter och olikheter.

Steg 3-identifiering

I steg tre färgkodades alla intervjuer för att identifiera dem. Intervjuerna delades upp i olika passager, stycken, utifrån det mest signifikanta i intervjuerna (Dahlgren & Johansson, 2015). Nedan kommer ett exempel på hur detta steg genomfördes. Detta är ett citat som återfanns i en av intervjuerna. Den färgkodades i grönt för att lättare identifiera informanten.

- Äh, oj det är väldigt väldigt individuellt. Sen så, så varierar. Äh, eftersom jag jobbar från 4:an upp till 9:an och vi har 500 elever så oftast så går jag in där. Ja men på mellanstadiet är det ju om de inte har lärt sig läsa flytande liksom och då går jag in och har intensivperioder kanske på 5 veckor och sen så gör vi lite paus för jag vill inte att det ska bli statistiskt att de alltid kommer till mig. (speciallärare S, personlig kommunikation, 10 oktober 2018)

Utifrån citatet ovan ansågs följande vara signifikant för det vidare analysarbetet; väldigt individuellt, varierar, ska läsa flytande och intensivperioder på fem veckor. I ett fenomenografiskt analysarbete ingår detta i steg två. Dock blev det i vårt analysarbete tydligare vid bearbetningen av materialet att urskilja detta i steg tre.

Steg 4-jämförelse

Vid steg fyra påbörjas ett jämförande mellan olika intervjuer och passager. Syftet i detta steg är att finna likheter och skillnader i det insamlade materialet, även om målet med fenomenografi just handlar om att hitta olikheter och variation. När vi jämförde våra två analyser hade vi totalt 11 kategorier varav vi ansåg två överensstämde med varandra. Efter diskussioner enades vi om tre kategorier för det fortsatta analysarbetet av resterande intervjuer. Vi delade in våra passager i kategorierna *läs*, *skriv* och *verktygslåda*. Dessa kategorier baserades först på de frågor vi ställt under intervjuerna.

Steg 5-gruppering

När indelningen var klar identifierades centrala nyckelord i passagerna. Dessa nyckelord var färgkodade utifrån vem av speciallärarna som uttalat sig. En sortering och gruppering över de likheter och olikheter som upptäckts i materialet genomfördes. Kategorierna *läs*, *skriv* och *verktygslådan* sågs över. Kategorierna analyserades i syfte att finna hur de relaterar till varandra. Bland annat passade vissa uttalanden in under fler kategorier, exempelvis både under läs- och skrivkategorin. Vid analysen kom vi fram till att nya kategorier kunde beskriva nyckelorden tydligare.

Steg 6-artikulera kategorierna

I det sjätte steget försökte vi att hitta kärnan, det centrala, i det undersökta. Det gjorde vi genom att hitta och beskriva likheter inom kategorierna som dokumenterats i transkriberingsmaterialet (Dahlgren & Johansson, 2015). Vi grupperade nyckelorden efter gemensamma likheter och olikheter i teman.

Steg 7-namnge kategorierna

Totalt blev det fyra olika grupper som nyckelorden hamnade under. I det här steget namnges kategorierna. Namngivningen beskriver det mest centrala som kännetecknar kategorin och innefattar även känslan om hur något uppfattas. De kategorier som beskrev kärnan av nyckelorden var; förutsättningar, arbetssätt, mål med läsning och skrivning, material/metoder.

Steg 8-kontrastiv fas

I det sista steget undersöks igen hur kategorierna är relaterade till varandra. En övergripande fråga i steg åtta är om det finns risk att kategoriseringen överlappar varandra? Det medför då att liknande fenomen sätts ihop i de olika kategorierna. Målet är att varje kategori ska kunna stå för sig självt och beskriva det mest kärnfulla utifrån empirin. Med kärnfull menas i detta sammanhang att informanternas centrala tankar om fenomenet har belysts.

I detta steg kom vi fram till att det räckte med två kategorier för att kunna beskriva de fenomen som studien har i syfte att presentera. De slutliga kategorierna blev *synsätt på läsning och skrivning* samt *arbetssätt*.

Trovärdighet och tillförlitlighet

En välgrundad kvalitativ studie behöver tänka på tillförlitlighet och trovärdighet. Genom att beskriva hur bland annat datainsamlingsmetod och analys genomförts får läsaren möjlighet att bedöma hur tillförlitlig och trovärdig studien är (Braun & Clarke, 2013). Eliasson (2017) tillägger även att resultatet ska vara pålitligt, vilket även stöds av Borg och Westerlund (2012). De menar att det är viktigt att resultatbeskrivningen kan styrkas. Med hjälp av de transkriberade utskrifterna har citat valts ut för att påvisa trovärdigheten i studien (Hartman, 2014). I denna uppsats finns det beskrivet stegvis en beskrivning av analysarbete, i syfte att synliggöra processen för läsaren.

I boken *Successful Qualitative research* skriver Braun och Clarke (2013) att för att en kvalitativ undersökning ska bli trovärdig så finns några områden att fundera kring. De menar att som forskare är det inte bara viktigt att ha ett genuint intresse av själva processen utan att det också finns förståelse för vad som är orsak och effekt. Det handlar delvis om att kunna särskilja egna uppfattningar från stoffet. Då intervjuerna har spelats in var det genomförbart att avlyssna intervjuerna vid flera tillfällen, vilket gjorde det möjligt att vara näst intill objektiv till materialet, samt att en korrekt transkribering skedde, vilket ökar studien trovärdighet.

Forskningsetiska aspekter

För att säkerställa god kvalitet i den här uppsatsen har etiska överväganden och god forskningssed varit väsentliga. Vetenskapsrådets (2002) uppgift är att lyfta frågor och skapa diskussion kring ett etiskt förhållningssätt inom forskning. Nedan kommer en presentation av de åtta principer som vetenskapsrådet (2017) anser att forskare bör behandla:

- 1) Du ska tala sanning om din forskning.
 - 2) Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier.
 - 3) Du ska öppet redovisa metoder och resultat.
 - 4) Du ska öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar.
 - 5) Du ska inte stjäla forskningsresultat från andra.
 - 6) Du ska hålla god ordning i din forskning, bland annat genom dokumentation och arkivering.
 - 7) Du ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö.
 - 8) Du ska vara rättvis i din bedömning av andras forskning.
- (a.a., s.8)

Dessa åtta överväganden har haft en betydande och central roll genomgående i alla uppsatsens olika delar. Punkt nummer fyra har dock inte varit aktuell i vår forskning. Huvudfokus i arbetet har främst varit att redovisa tydligt hur arbetet genomförts och analyserats. Genom att vi bland annat har använt oss av ett stort och brett urval av citat syftar uppsatsen till att synliggöra en transparens för läsaren. Därmed manipuleras inte uttalanden av oss utan istället ges läsaren möjlighet att själv skapa sig en uppfattning om det beskrivna.

Kvale och Brinkmann (2009) presenterar utifrån ovanstående kriterier fyra aspekter som forskare bör beakta, vilket är: *Informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser* samt *forskarens roll*. I denna studie skickades ett informationsbrev (se bilaga 1) ut om studiens syfte och genomförande. Tillsammans med brevet skickades en samtyckesblankett (se bilaga 3), där det tydligt framgick att informanten när som helst kunde hoppa av studien utan närmare förklaring. Detta kan ses som att studien har uppfyllt kravet för *informerat samtycke*. I studien presenteras ingen personlig information om deltagarna som på något sätt kan avslöja deras identitet, enligt *konfidentialitetskravet*. Vid övervägande av konsekvenser i denna studie diskuterades vilka följder deltagarna kunde råka ut för. I och med att råmaterialet kommer att förstöras efter avslutad studie och inte spridas vidare, kan konsekvenserna för skada ses som relativt låg. Under studiens gång har det hela tiden förts diskussioner kring etiska förhållningssätt, exempelvis hur vi som forskaren konstruerar och ställer lämpliga frågor samt hur vi hanterar den empiriska datainsamlingen.

Kvale och Brinkmann (2009) anser att forskarens roll och etiska överväganden har stor betydelse för kvaliteten på studien. Forskaren är den som till största del sätter upp ramarna för hur själva intervjun ska gå till. Detta gör att forskarens ställning kan uppfattas som överordnad (a.a.) Ur ett etiskt perspektiv kan det vara känsligt för informanterna att få frågor om hur de bedriver sin undervisning. Tankar om att det kanske finns ett rätt eller fel svar och dylikt kan göra informanten obekvämt och osäker. Vi försökte i intervjuerna att visa ett öppet sinne och bekräfta deras uttalanden. Även vid konstruktion av intervjufrågorna (se bilaga 2) tänkte vi på att använda lättförståeliga begrepp som förhoppningsvis inte kunde misstolkas av informanterna (Trost & Hultåker, 2016).

Resultat

I den inledande resultatbeskrivningen finns en sammanfattning av vad varje informant har beskrivit i arbetet med elevernas läs- och skrivutveckling. Därefter presenteras resultatet utifrån de två kategorier som slutligen valdes vid analysarbetet, vilket även är underrubrikerna i resultatdelen, *synsätt på läsning*, *skrivning* och *arbetssätt*. Detta val av disposition i resultatbeskrivningen anser vi kan ge läsaren en överblick och förståelse för det insamlade datamaterialet.

Intervju med Speciallärare B

Speciallärare B arbetar med språkgrupper i förskoleklass. Där finns elever som inte alls har börjat skriva eller läsa, till de som jobbar med ljud/bokstäver och fonologiska lekar och till de som läser självständigt och flytande. Redan i förskoleklass börjar eleverna arbeta med *ASL*, att skriva sig till läsning.

På skolan används bedömningsstöd för att kartlägga eleverna samt *Bornholmsmodellen* och *Legilex*. Samarbete mellan lärare och speciallärare gör att det tidigt går att fånga in elever med läs- och skrivsvårigheter, detta anses som viktigt. Speciallärare B anser att hennes ansvar är de mest svagpresterande eleverna. Var och en har sin plan eller sitt program säger hon. Speciallärare B tycker att det är viktigt att man först gör alla extra anpassningar i klassrummet och ser till att materialet fungerar inom klassens ram. På så sätt kan speciallärarna göra sig mer fria för de som verkligen behöver stöd. Det handlar om att försöka få med så många som möjligt inom gruppens ram. Speciallärare B säger vidare att befästa ljuden och bokstäverna är viktigt. Eleverna ska gnuggas med läsning. Om läsningen ändå inte fungerar då måste man göra något annat. Genom att automatisera läsningen menar speciallärare B att läsförståelsen kan bli 40 % bättre.

När eleverna blir lite äldre arbetar Speciallärare B med *Cirkelmodellen*. De tittar på orden i gruppen, samtalar och diskuterar tillsammans. Att läsa och förstå är viktigt anser hon. Speciallärare B gör anpassningar individuellt på olika sätt för eleverna. Hon menar att genom att kombinera flera olika material vid läsning så kommer också lusten att komma in. På skolan finns det mycket material att tillgå. Det finns: *Wendick-listor*, *Fonomix*, *Bågen*, *Läsinlärning i sju steg*, *ABC-klubben*, *Jag läser*, *Huset på A*, *Huset på Alvägen*, *Livet i bokstavslandet*, *Läståget*, *Vi läser*, *Trulle*, *Silorema*, *Läsluft*, *Lilla och stora biblioteket*, *Kiwi*, *Stjärnsvenska*, *Bokslottet*, *Vingböckerna*, *Mina Magiska sagor*, olika ABC-böcker, *Lycko*, *Bravo* och *digitala knoddarna*.

I de yngre årskurserna upplever Speciallärare B att ganska många inte har den motoriska förmågan att skriva för hand. Det gör att eleverna skriver digitalt men hon utesluter inte skrivande på små Whiteboards, på tavlan eller att skriva på lappar. Hon tror mycket på att träna med eleverna. De tränar både muntligt och med penna eller Ipads. Speciallärare B anser att skrivning framförallt är kopplad till elevens självbild. Hon menar att skrivning sitter nära samman med fantasin och erfarenheter. Skrivning och läsning är som samma sida av en puck säger hon. En del föredrar att skriva. Hon arbetar både utefter Phonics och *LTG*. I arbetet med *LTG* så är det elevernas språk som hon utgår ifrån. Speciallärare B pratar mycket om vikten att förstå språket.

Intervju med Speciallärare C

Speciallärare C tycker att för de allra yngsta eleverna är *Bornholmsmodellen* en bra metod. Speciallärare C arbetar både enskilt och i grupp med elever. I den enskilda undervisningen läggs stort fokus på *Bravkod*. Detta för att stärka avkodningshastigheten och säkerheten hos elever. Speciallärare C träffar elever enskilt upp till tre gånger per vecka i fem veckor. Fokus ligger då i att få igång läsningen och successivt bygga upp den. Speciallärare C arbetar ofta med bokcirklar i en mindre grupp med två till tre elever. I samtalet ställs frågor om innehållet i texten och svåra ord och begrepp diskuteras. Speciallärare C tar upp motivation som en drivande faktor för lärande.

Eleverna får varje vecka läsläxor och till detta finns följdfrågor på innehåll. Eleverna arbetar då parallellt med teknisk läsning och läsförståelse. Speciallärare C menar att det är viktigt att eleverna får läsa samma texter vid ett flertal tillfällen. Har inte eleven knäckt *läskoden* i de yngre åldrarna behöver mycket fokus läggas på läsning i början av mellanstadiet. Om eleven ändå inte *knäcker koden* läggs fokus på att använda kompenserande hjälpmedel för att underlätta för eleven.

Speciallärare C understryker nära samarbete med klasslärare, vilket underlättar arbetet med de elever som har det svårast. Även vårdnadshavare involveras i detta arbete då elever får läsläxor hem. Det är också viktigt att skapa tillfällen att arbeta som resurs i klassrummet till alla elever, berättar hon. Det ger tillfälle att arbeta med stödstrukturer som modellering, vilket innebär bland annat att synliggöra hur en text ska skrivas. Detta gynnar alla elever. Dessa stunder blir tyvärr inte så många menar speciallärare C. Vidare nämner hon att *Cirkelmodellen* är en bra modell, ur ett språkutvecklande perspektiv. Speciallärare C säger att den mesta tiden läggs på själva läsandet och att skrivprocessen hamnar lite mer i skymundan. De äldre eleverna fokuserar dock mer på skrivandet, till exempel på stavningsregler såsom lång och kort vokal.

Intervju med Speciallärare E

Speciallärare E arbetar med Skolverkets bedömningsstöd för att se var eleverna befinner sig. Redan från förskoleklass testas eleverna för att kunna skapa förutsättningar för att påverka elevens inläring. Förskoleklass och år ett arbetar med *ASL*, att skriva sig till läsning.

Speciallärare E arbetar bland annat med *Bravkod* och testar läshastigheten med hjälp av H4-test. Speciallärare E träffar eleverna två gånger i veckan å 20 minuter under åtta veckor. Ibland kan speciallärare E ha en grupp på tre fyra elever och ibland är det enskilt. Hon menar att mycket handlar om att förebygga. Det är viktigt med samtalet och att prata med eleverna. De elever med stora läs- och talsvårigheter har även svårigheter med sin motorik, ett samband som hon tycker syns tydligt. Högläsning tycker hon är viktigt och att prata om bilderna samt dra paralleller till sin egen värld. Speciallärare E har störst fokus på läsandet. Eleverna läser *Kiwi-böcker*, *Stjärnsvenska*, lättlästa böcker utifrån elevernas intressen samt faktaböcker. Böckerna är anpassade utifrån olika nivåer och kan innehålla upprepade meningar och bildstöd.

Speciallärare E menar att det handlar om att bygga upp självförtroendet hos eleven. Elever som har långsam utveckling i läsning och som ligger lågt på diagnostiska tester får material att läsa över sommaren. Speciallärare E menar att anledningen till att läsa över sommaren är att kompensera sommar-tappet och dessutom förebygga svårigheter. Eleverna ska känna att de tillhör det "läsande folket" det vill säga kunna läsa åldersadekvata texter.

I undervisningen arbetar elever med små whiteboardtavlor för att synliggöra skrivandet, speciallärare E tror att en del lär sig genom att skriva, se och forma. Det kan vara bra att kombinera uppgifter, då alla elever är olika. I skrivandet läggs fokus på struktur, början mitten och ett slut, den röda tråden. Datorn är ett bra hjälpmedel vid skrivandet. Vidare säger hon att det finns många appar men att arbeta med Ipads kan vara att slösa bort tiden. Förutom böcker och *Bravkod* används spel som till exempel Bingo med högfrekventa ord. Hon anser att träning ska vara roligt och lustfyllt, eleverna kan få guldstjärnor när de har läst något. Speciallärare E betonar att skapa relationer, att eleverna ska känna sig sedda samt att ta med vårdnadshavarna i arbetet, är nödvändiga faktorer för lärandet. Vidare säger hon att det är inte bara hos henne eleverna lär sig utan att det handlar om att hitta andra vägar som gör att eleven tränar i vardagen. Ledningen på skolan har beslutat att det ska finnas fler vuxna runt eleverna. Genom att hon närvarar både i slöjd och på idrott har det skapats förutsättningar att stötta eleverna. Speciallärare E har då bland annat kunnat arbeta med att befästa ämnesbegrepp. Detta har varit särskilt gynnsamt för de elever som behövt extra stöd.

Intervju med Speciallärare I

Speciallärare I arbetar med valda elever utifrån samtal i arbetslaget och i elevhälsoteamet. Speciallärare I arbetar både utifrån logografisk och ortografisk läsinlärning. Hon beskriver att undervisningen ska vara lustfylld och språkutvecklande. Det handlar om en lustfylld upplevelse som ska öppna världen och utveckla elevernas språkkunskaper. Läsning ska helst ske varje dag med de elever som behöver, det är viktigt menar hon.

Flexibilitet och fingertoppskänslan avgör om eleven lär sig bäst enskilt eller i en mindre grupp, eftersom anpassningarna är olika menar speciallärare I. Dessutom har nivå på läsning betydelse för grupptillhörighet, menar hon. Det är viktigt att eleverna känner en frivillighet att arbeta med henne. Hon betonar delaktighet, intresse och motivation som viktiga vid lärande. Vid grupptillfällen passar boksamtalen kopplat till läsförståelse och läsförståelseövningar bra. Speciallärare I betonar samspelet mellan eleverna och henne som nödvändig. Det är viktigt att stärka elevernas självförtroende, menar hon. Dessutom skapas goda förutsättningar för språket i det sociala samspelet. Lättlästa böcker såsom *Stjärnsvenskan*, *Läståget* och andra nivå-böcker används.

Vid skrivning arbetar Speciallärare I med *Cirkelmodellen* tillsammans i olika språkgrupper. Hon beskriver *Cirkelmodellen* som att man har ett tydligt mål med en lektion samt att eleven ska knyta an till det som ska läras ut, utifrån egna erfarenheter. Eleverna bygger en text tillsammans på blädderblock eller smartboard. Speciallärare I tror att det är bra att kombinera metoder. Hon använder även *LTG-metoden* av Ulrika Leimar. Vid skrivandet använder eleverna även olika läromedelsböcker, där fokus är på ord och meningarnas betydelse samt att skriva text och svara på frågor till texten. Egna tankekartor, handstil och formskrivande är också viktigt anser speciallärare I. Då använder hon sig av mönsterskrivning, pennstöd och bokstavslogg. Speciallärare I menar att vissa elever saknar öga-handkoordinationen vilket kan vara kopplat till mognad. För att utveckla språket tror Speciallärare I att bilden har stor betydelse samt att öva semantik och meningarnas betydelse. Eleverna ska *bada* i språket och därigenom utveckla vardagsspråk till skolspråk. Hon önskar att skolan kunde använda sig av mer Ipads i undervisningen och att utveckla ett mer ämnesövergripande tänk.

Intervju med Speciallärare L

Speciallärare L berättar att i förskoleklass arbetar lärarna med den fonologiska medvetenheten. Det handlar om att leka in bokstavsljuden genom rim och ramsor och klapplekar, vilket Speciallärare L menar stärker den fonologiska medvetenheten. I år läggs fokus på att arbeta tillsammans med eleverna i klassrummet, eller att undervisa i halvklassundervisning. Speciallärare L arbetar enskilt med de allra svagaste eleverna. Hon säger att förutsättningarna för eleverna kan se väldigt olika ut, beroende av var de befinner sig i sin utveckling. Det är viktigt att ha förebyggande åtgärder, samarbete, ständig dialog med pedagogerna och skapa lärmiljöer som gynnar alla elever.

Speciallärare L betonar att det är viktigt att få en bra skolstart. Speciallärare L arbetar inledningsvis med stavelser, ljudning och läs-kort och plocka med bokstäver. Eleverna får lyssna på bokstavsljud genom spel och genom samtal tränas de att se var bokstäver befinner sig i orden. Detta menar speciallärare L är en stödjande metod för att få elever att komma igång med läsningen. Dessutom arbetar eleverna med korta ordbilder och automatisering av högre frekventa ord.

Ett program som finns på skolan är *Lexia*. Det är ett program för elever som har fonologiska svårigheter. I pads används också, framförallt appar som tränar fonologisk medvetenhet, övningar i ljudanalys och forma och skriva bokstäver. Speciallärare L menar att det är bra att flera sinnen stimuleras samtidigt genom exempelvis digitala verktyg. Att se på bilder och lyssna på hur ord låter är något som hjälper till i den fonologiska och ortografiska träningen. I år läggs också tid på att forma bokstäver och öva upp finmotorik med exempelvis spårkort.

Speciallärare L menar att läsande och skrivande hänger ihop och går parallellt, ibland kan skrivandet vara vägen till läsandet. Från årskurs två har eleverna läsgrupper. För de elever som inte har knäckt läskoden erbjuds individuell undervisning under kortare eller längre perioder. Eleverna får extra anpassningar genom kortare texter ur böcker och olika äldre läsläror. I år två handlar det mer om att ha flyt i läsningen och påbörja skrivandet. På skolan förväntas det att elever i år tre ska kunna skriva med röd tråd. Genom att använda bildstöd får eleverna hjälp med stödstrukturen, menar speciallärare L. Speciallärare L anser att det är viktigt att arbeta utifrån elevernas intresse så att de kommer igång med läsandet och skrivandet. För att skapa intresse vid skrivandet kan det handla om att inledningsvis hitta bilder, exempelvis via internet eller rita en egen bild. Speciallärare L beskriver lust, motivation och intresse som viktiga förutsättningar för lärandet.

Intervju med Speciallärare S

Speciallärare S arbetar med årskurs fyra till nio och beskriver i den här studien arbetet med elever i årskurs fyra och fem. Hon säger själv att hon ser läsandet och skrivandet utifrån ett Phonics perspektiv. Hennes undervisningen utgår ifrån enskild undervisning men hon undervisar även mindre grupper. Undervisningen får inte bli för statisk, menar hon. Speciallärare S träffar eleverna i fem veckors perioder. Vidare säger hon att det ser väldigt olika ut vad eleverna behöver träna. Speciallärare S använder *Wendick-listor*, en typ av läslistor för att träna upp avkodning och hastighet. Vidare använder hon lättlästa böcker från Nypon förlaget som eleverna är med och väljer ut. Hon har mest fokus på läsningen men tycker att det roligt att arbeta med skrivandet. Speciallärare S betonar intresse, motivation, relationen till elever och god kommunikation med vårdnadshavare som viktiga förutsättningar. Dessutom krävs flexibilitet. Hon frågar *Wendick-listor* om eleverna uppfattar dessa som "skittråkiga".

När Speciallärare S arbetar med mindre grupper utgår hon från böcker och samtal. Hon menar att eleverna lär sig genom att tala, läsa och skriva tillsammans. Det är viktigt att lära sig strategier för att utveckla läsförmågan. Speciallärare S betonar att det även är viktigt att anknyta till arbetet som sker i klassrummet. I samband med skrivandet använder hon skolans datosal så att eleverna får tillgång till digitala verktyg exempelvis *Oribi speaker*, ett digitalt hjälpmedel som ljudar bokstäver högt medan eleven skriver. Fokus vid elevernas skrivutveckling läggs på strukturer exempelvis genom goda exempel på meningsstruktur från kamrater och modeller för skrivandet. Hon anser att det är viktigt att stödja eleverna för att få igång skrivandet.

Speciallärare S menar att om eleverna får kompensatoriska verktyg är det avgörande för elevens fortsatta studier. Det handlar om att ge förutsättningar. En del av hennes uppdrag är att gå ut i klassrummen för att berätta om olika kompensatoriska verktyg såsom *Inläsningstjänst* och *Legimus*. Hon menar att eleverna ska tycka att det är kul att läsa och skriva och att eleverna ska känna sig bekväma med olika hjälpmedel redan från början. Speciallärare S har ett mål att alla lärare ska förstå att det är allas ansvar att hjälpa eleverna och att hitta verktyg för att klara sig i klassen. I skolan behöver alla lärare arbeta med generella anpassningar anser hon.

Synsätt på läsning och skrivning

I intervjuerna blev det tydligt att det finns olika sätt att se på läsning och skrivning. Vi har funnit att de sex speciallärarna beskrev två olika synsätt. Tre av dem menade att skrivning och läsning hör ihop och bör därför ses som parallella processer. De arbetade med kombinerade metoder såsom ljudmetod och *LTG*. Det andra synsättet som tre speciallärare beskrev handlade om ett fokus på läsning. De ansåg att ljudning och Phonics var vägen till läsning. De arbetade då med avkodning och att befästa kopplingen mellan ljud och bokstav.

Speciallärarna tog upp några aspekter som de ansåg vara betydande vid arbetet med läsning och skrivning: intresse, lust, fantasi, motivation, delaktighet samt självförtroende. Fyra av dem betonade elevernas intresse som en förutsättning. Speciallärare S (Personlig kommunikation, 10 oktober 2018) menade: "Att de får hjälpa till och välja bok utifrån intresse och så, så läser vi". En annan speciallärare beskriver intresset på följande sätt:

Det gäller både läsa och skriva att man hittar en kanal. Eh till eleven och vad är intresset. Om det nu är Pokémon eller någonting annat. Då får vi skriva om det. Bara man kommer igång. Så att ta vara på deras egna intressen tycker jag är jätteviktigt. (Speciallärare L, personlig kommunikation, 11 oktober 2018)

Alla speciallärare berättade om målet med läsning i termer av att knäcka koden eller få flyt i läsning samt att automatisera läsningen. Läsning är en baskunskap menade en av speciallärarna. Även läsförståelse nämns som ett mål i läsning, men ingen nämnde den som central då avkodning beskrivs som huvudfokus vid lästräning. Två av speciallärarna menade att genom läsningen öppnas världen för eleverna "... det är så skönt för ens självförtroende att jag känner att jag tillhör det läsande folket" (Speciallärare E, personlig kommunikation, 3 oktober 2018). Med det läsande folket menade hon att alla ska klara av att läsa, det handlar om att hitta böcker som är anpassade till elevens läsnivå. Hälften av speciallärarna uttryckte att det också kan handla om att hitta olika strategier i läs- och skrivutvecklingen i syfte att bli en självständig läsare.

Arbetsätt

Fyra av speciallärarna nämnde någon form av förebyggande arbete vid läs- och skrivinläring, vilket innebar anpassningar i lärmiljön, såsom tillgång till kompensatoriska hjälpmedel och nivå-anpassningar i klassrummet. En av speciallärarna uttryckte: “Vi försöker hela tiden lägga ner i klasserna, strukturer. För det som de som har det svårt behöver, det mår ju alla bra av” (Speciallärare B, personlig kommunikation, 16 oktober 2018). Med strukturer menade hon exempelvis tydlig början och slut av lektioner och extra anpassningar såsom anpassade scheman och möjlighet till enskilda genomgångar. För att upptäcka svårigheter så tidigt som möjligt arbetade två av speciallärarna mycket med förskoleklass. Då använde de olika pedagogiska spel, som exempelvis finns materialet *Bornholm* och *Språklekar*: I språklekarna ingår stavelser, analyser av ljud samt rim och ramsor. Att spela spel är en vanlig arbetsmetod som speciallärarna på lågstadiet beskrev. Tre av dem tar upp att de försöker arbeta på ett varierande sätt där intensivperioder av läs- och skrivning ingår, både enskilt och i grupper. Fyra speciallärare exemplifierade läsgrupper som arbetsätt. Läsgrupperna kan bestå av två till tre elever alternativt upp till storleksordningen en halv klass. Gemensamt är att eleverna i gruppen läser samma bok. Nedan beskriver en speciallärare arbete i läsgrupper.

Och tre fyra barn åt gången och så först kanske vi bara har gjort en bildpromenad liksom tittat på framsidan och tittat på vad kommer den här boken att handla om. Ja du vet. Och sedan har jag tagit bort texten och vi har tittat på bilderna så att de har en förförståelse. Och sen har dom fått läsa texten och då kanske man har läst en sida var i den här gruppen eller två sidor kanske det blir. (Speciallärare E, personlig kommunikation, 3 oktober 2018)

Det ser olika ut på skolorna i vilken omfattning dessa träffar sker, allt ifrån varje dag till en gång i veckan. Intensivperioder med enskild läsning utgår ifrån olika träningsmaterial som *Bravkod* eller *Wendick-listor*. Syftet med dessa material är att öva upp och öka elevernas läshastighet, menade speciallärarna. Speciallärarna träffar eleverna upp till fyra gånger per vecka i fem till åtta veckor. Alla sex speciallärare ansåg att lästräning är en förutsättning för att utveckla läsningen. Läsförståelsen bör även ingå, då samtalar elever och specialläraren om det lästa. Elevernas egna erfarenheter kan då också vara en utgångspunkt, ansåg fyra speciallärare. En av speciallärarna kopplade *läsflyt* med läsförståelse: “Man brukar ju säga att det 40 % bättre läsförståelse om man har automatiserat läsningen” (Speciallärare B, personlig kommunikation, 16 oktober 2018). Fyra speciallärare ansåg att begrepp och ords betydelse bör ingå vid läsförståelse.

För man märker att barnen har inte så bra ordförråd. Även om vi har mestadels svenska barn här. Men de har inte alla begrepp klart för sig. I många ämnen finns det massa begrepp som man måste gå igenom och förklara. (Speciallärare L, personlig kommunikation, 11 oktober 2018)

Två av speciallärarna uttryckte betydelsen av att läsa hemma, då texten kan läsas flera gånger. Dock menade de att det bygger på frivillighet och i samarbete med vårdnadshavarna.

Förutom *Bravkod* och *Wendick* används andra läsmaterial. I de yngre åldrarna nämndes olika lättlästa småböcker, bland annat *Stjärnsvenska*, *Kiwiböcker*, *Vingböcker* samt olika läsläror. Flera speciallärare har skapat eget material i form av bokstavslådor, ordbilder och andra kort med nonsensord och olika ändelser.

En inspirationskälla är olika forum på internet, ämnesträffar och språkotek för att finna material som kan vara lämpliga för elever som kan ha svårigheter i sin läs- och skrivutveckling. Språkotek beskrivs som ett typ av bibliotek: “där kan man låna material om man inte kan skaffa allting. Så att man får låna spel. Och sen jobbar man med de ett tag också lämnar man tillbaka det då” (Speciallärare L, personlig kommunikation, 11 oktober 2018). Ämnesträffarna i kommunen betonas som en del i kompetensutvecklingen “och då får man ju kanske gå på pedagogiskt nätverk och såna där saker för att få andras input” (Speciallärare I, personlig kommunikation, 28 september 2018).

Tre av speciallärarna nämnde olika samarbetsformer för att stötta eleven. Det är nätverk av olika samarbeten mellan lärare/mentorer, arbetslag, elevhälsan, logoped samt vårdnadshavare. En speciallärare poängterar, “ett bra samarbete med lärarna runt omkring eleven. Att inte jobba fristående utan att jobba tillsammans med klassläraren eller mentorn för gruppen” (Speciallärare C, personlig kommunikation, 28 september 2018). En annan speciallärare nämnde också samarbetet, “... jag tror att samarbetet är väldigt viktigt med klasslärarna. Att man har ständig dialog om hur det går, hur det fungerar. Var är vi nu? Hur ska vi gå vidare? Och sen även med föräldrar” (Speciallärare L, personlig kommunikation, 11 oktober 2018). I en kartläggning är det centralt att få en fullständig bild av hur eleven fungerar i olika situationer, vilket förutsätter uttalanden från olika yrkeskategorier för att skapa en helhetsbild av elevens situation (Netterblad & Reutersköld-Wagner, 2010).

Fem av speciallärarna nämnde att de använder någon form av kartläggning för att hitta vilken kunskapsnivå eleven befinner sig på. En speciallärare sa att utgångspunkten vid kartläggning handlar om att stärka och stödja elevens läs- och skrivförmåga, samt att göra anpassningar utifrån kunskapsnivåerna. I samband med detta nämnde hon den proximala utvecklingszonen.

Ofta är eleven medveten om vad den inte kan och vad den behöver liksom bli bra på. Och sen då ser man verkligen när, om får säga sådan här fina ord när proximala utvecklingszonen. Då ser man att de, eleven efter ett tag. Mår så himla bra. Så att nästa steg blir så himla kul. stärka elevens självförtroende handlar det ju också om. (Speciallärare I, personlig kommunikation, 28 september 2018)

När frågor om skrivandet behandlades under intervjuerna beskrev speciallärare som arbetar mot de yngre åldrarna, att formskrivning ingår som ett moment i elevernas skrivutveckling. Formskrivning handlar om att få en läslig handstil genom bland annat formning av bokstäver. Förutsättningar för att få en läslig handstil nämns utifrån kognitiva förmågor hos eleven såsom finmotorik, öga-handkoordination samt mognad. Stenciler, lera, plockmaterial och whiteboards är material som eleverna använder för att öva upp sin handstil. Formskrivning nämns inte av speciallärarna som arbetar med de äldre eleverna. Inom skrivning arbetar en av speciallärarna som undervisar de äldre eleverna med kompensatoriska hjälpmedel, såsom dator. När det gäller dator och Ipad beskriver tre av speciallärarna att det är ett verktyg som de använder sig av med eleverna, bland annat används appen *Bookcreator* vid skrivandet. I *Bookcreator* kan eleverna skapa egna digitala böcker där de kombinerar bild, film, text och ljud. De kan bland annat spela in sin egen röst eller rita en egen bild till den skrivna texten. En av speciallärarna saknade tillgång till Ipad, men önskade att jobba mer digitalt. Den femte specialläraren hade däremot tillgång till Ipad, men använde den inte då hon ansåg att tiden bör läggas på annat. Den sista specialläraren nämner inte några digitala verktyg.

Vid arbete med innehåll av text fokuserar speciallärarna på olika delar. Tre av speciallärarna tog upp modeller och stödstrukturer samt genrer som en grund vid skrivandet av texter.

Det kan exempelvis vara att öva skrivprocessen och den röda tråden med början mitt och slut beroende på vilken text som ska skrivas. En av speciallärarna beskriver *röda tråden*, “att man hjälper dom och pratar om personerna som är med, vilka de är, röda tråden, att de ska finnas med till slutet” (Speciallärare E, personlig kommunikation, 3 oktober 2018). Två speciallärare plockade ut meningar och goda exempel från elevtexter för att utveckla elevernas skrivande. Andra fokusområden var den grammatiska uppbyggnaden av elevernas texter, exempelvis semantik, ords och frasers betydelse, och stavningsregler. Speciallärare C (personlig kommunikation, 28 september 2018) berättade, “med vissa barn så har jag också gått igenom, haft en intensivperiod med stavningsregler. Dom som, där man känner att dom inte har förstått det här med lång och kort vokal.”

Speciallärarna beskrev stödstrukturer med bildstöd vid utvecklandet av skrivandet. Det kan till exempel handla om att rita en bild tillsammans innan eleven börjar skriva. Andra sätt och verktyg som speciallärarna använder för att utveckla skrivandet är att eleverna skriver små lappar, tankekartor, skriver instruktioner och regler till spel, att de tillsammans skriver på blädderblock, skriververkstad och skriver egen bok. Exempelvis arbetar speciallärare I (personlig kommunikation, 28 september 2018) med gemensam skrivning, “vi bygger en text tillsammans utifrån det vi har. Utifrån målet. Det brukade jag göra på blädderblock eller typ smartboard” (Speciallärare I, personlig kommunikation, 28 september 2018). Fyra av speciallärarna hävdar att många elever har svårt med skrivandet, särskilt att komma igång. För att stödja detta berättar speciallärare S (Personlig kommunikation, 10 oktober 2018) “en del har ju så svårt just med fantasin och komma igång och såna där saker så vi jobbade jättemycket med det då”. En annan speciallärare ger guldstjärnor som belöning och motivation för att stödja skrivandet. Ytterligare en annan av speciallärarna talar om syftet med skrivning och att det för eleven ska vara tydligt att det finns en mottagare, “istället för att sitta ensam och skriva. Så blir det i ett sammanhang. För att det som är så viktigt med skrivning är ju också att det finns oftast en mottagare” (Speciallärare B, personlig kommunikation, 16 oktober 2018).

Diskussion

I diskussionsdelen används rubrikerna *två synsätt på läs- och skrivutveckling, förebyggande arbete och tidiga insatser, undervisning på individ- och gruppnivå* samt *digitala lärplattor*. Slutligen diskuteras studiens bidrag och begränsningar samt förslag till vidare forskning.

Två synsätt på läs- och skrivutveckling

Resultatet visar två olika synsätt att se på läsning och skrivning. Antingen ser specialläraren läs- och skrivutvecklingen som en parallell process där skriv- och läsförmågan samspelar med varandra, alternativt ses skriv- och läsförmågan som två isolerade processer, vilket bland annat ses genom att läsförmågan får ett större fokus. Dessa sätt att se på läs- och skrivprocessen skulle kunna härledas till Phonics och Whole language olika synsätt. Utifrån ett Phonics perspektiv delas läsandet och skrivandet in i delmoment (Persson & Sahlström, 1999). Whole language däremot tittar på helheten och menar att läs- och skrivutveckling bör ingå inom ett och samma begrepp, literacy (Clay, 2015). En av speciallärarna beskrev läsandet och skrivandet som parallella processer och den specialläraren arbetade gärna med LTG och gemensamma läs- och skrivgrupper, vilket visar på ett synsätt att lärandet sker gemensamt tillsammans med andra.

I två av intervjuerna kunde vi dock se spår av de båda synsätten, "jag tror att man måste kombinera metoder" (Speciallärare I, personlig kommunikation, 28 september 2018). Utifrån den beskrivningen och med den utgångspunkt som gjorts i den teoretiska bakgrunden ställer vi oss frågan om det är möjligt att blanda ett Phonics perspektiv och ett Whole language perspektiv på lärandet? Visst finns det likheter av olika grad i de två perspektiven såsom förståelse, nyttan av läsandet och skrivandet, motivation, samt analys och syntes. Men perspektiven skiljer sig också ganska nämnvärt när det gäller bland annat vad eleverna behöver kunna för att läsa och skriva. Forskning kring läs- och skrivutveckling speglar och tar ställning till de olika perspektiven. Vad blir det för konsekvenser för eleven när olika kunskapssyner finns inom läs- och skrivforskning?

Merparten av speciallärarna verkar inte reflektera över vad deras metoder har för perspektiv och någon fråga om att fastna i ideologiska diskussioner är inget som verkar vara i fokus i speciallärarens arbete. Istället är fokus på vad och hur de ska undervisa för att kunna stötta eleverna. Vi ser att speciallärarnas val av metoder kan beror på speciallärarnas beprövade erfarenheter, där de olika perspektiven och kunskapssyner finns i bakgrunden. Kanske är det här tydligt att en saknad av speciallärarexamen är det som gör att någon djupare specialpedagogisk diskussion uteblir? Och att deras roll som tidigare klasslärare och ämneslärare styr och tar större plats. Kan risken därmed bli att speciallärare plockar russin ur kakan från olika metoder och att effekten av vald arbetsmetod riskerar att inte nå det initiala syftet och fulla potential? Myrberg (2003) menar att det även har betydelse att speciallärare är medvetna och inlästa på undervisningsmetoder för att den ska ge önskad utveckling i elevens lärande. Detta innebär att metodens tillvägagångssätt och kunskapssyn behöver kunna förstås. Det blir därmed verkningslöst att arbeta efter en viss metod eller ett specifikt arbetssätt om specialläraren inte förstår innebörden av det perspektiv och den kunskapssyn som metoden har sin grund utifrån, samt vilka faktorer som då blir betydelsefulla (a.a.).

Med utgångspunkt från perspektiven blir framförallt motsättningarna tydliga när utvecklingen inte går som förväntat för eleven. Helland et al (2011) menar att beroende av vilken kunskapssyn specialläraren har, förväntas åtgärderna bli olika. Utifrån intervjuerna har informanterna besvarat *vad* de gör i sitt arbete, men för att få en ännu tydligare bild av speciallärares kunskapssyn hade fokus på frågan om *varför* tydliggjort detta i större utsträckning. Det blir då också tydligt vilken roll de olika speciallärarna får. Om en elev brister i läsandet och skrivandet och inte kommer vidare ställs speciallärarens kunskaper på sin spets. Får specialläraren då den utredande rollen att kartlägga elevens kunskaper eller handlar det om att kartläggningen står för organisering av olika anpassningar? Resultatet visar att speciallärarna i vår studie sitter på flera roller och kanske är det just det som är utmaningen i det specialpedagogiska arbetet? Vilka kunskaper som specialläraren förväntas ha inom ämnet läs- och skrivutveckling blir också en diskussion kring vad som egentligen tillhör ämneslärarens område och kompetens.

Förebyggande arbete och tidiga insatser

Två av speciallärarna i studien var kopplade till förskoleklass. Detta för att kunna arbeta förebyggande och tidigt kunna stödja elever. Arbetet utgick framförallt utifrån att stödja den fonologiska medvetenheten samt ett språkutvecklande arbete i klassrummet. Forskning visar att tidiga insatser som speciallärare hjälper till med, kan vara en framgångsfaktor vid den tidiga läs- och skrivinläringen (Harrison et al., 2009). Risken blir annars att den så kallade *Matteuseffekten* uppstår, det vill säga elever som har svårigheter tidigt med bland annat läsning får större svårigheter ju längre tiden går, samtidigt som de som redan har det lätt med läsning gynnas och utvecklas vidare. Detta är just ett av motiven till att speciallärarna i vår undersökning arbetar i förskoleklass. Green et al. (2014) hävdar att genom ett förberedande arbetssätt inför läs- och skrivkunighet redan i förskolan skulle leda till en större framgång hos alla elever. Detta skulle enligt oss även leda till att färre elever behövde stöttning av speciallärare i senare åldrar, då vissa hinder kan förebyggas och undanröjas tidigt. Vi ser däremot att det kan finnas en risk med att tidigt kategorisera eleverna genom att fastställa egenskaper hos dem. Detta kan begränsa och forma elevens identitet och självuppfattning (Wedin, 2010).

Speciallärarna beskrev vanligt förekommande tester som användes som en del i det förebyggande arbetet. En av dessa tester heter H4-test, vilket handlar om att kartlägga elevernas avkodningsförmåga. Testet beskrevs som lätt att administrera och kunde snabbt identifiera elevernas avkodningsförmåga. Risken som vi ser är dock att eleverna kan få en uppfattning om att läsning handlar om att läsa snabbt. Wedin (2010) ställer sig frågan om olika kartläggningar mäter rätt saker? Eller kan det vara så att den mer visar vad som sker i klassrummet eller lärarens förmåga till att förmedla kunskap? Uppfattningarna hos eleven om vad läsning och skrivning innebär begränsas då till vad testerna mäter och vad kartläggningarna fokuserar på.

Speciallärarna för de yngre åldrarna använde sig även av Skolverkets (2016c) bedömningsstöd i svenska, där ansåg de att det gav förutsättningar som behövs för att kunna arbeta förebyggande med elevers läs- och skrivförmåga. Det gav också en hjälp för att identifiera vilka elever som behövde extra stöd. Speciallärarna uttryckte i intervjuerna att kartläggning eller bedömning är en roll som de inte ensamma vill ta ansvar för, utan flera speciallärare betonar vikten av samarbete. Samarbetet innefattar olika kompetenser inom skolan, som exempelvis klasslärare, ämneslärare och elevvårdsteam. Detta samarbete menade speciallärarna skapar en djupare och bredare helhetsbild av elevens kunskaper.

Asp-Onsjö (2011) anser att detta samarbete bör öka i och med den ökade bedömningen av elevers kunskaper fortsätter.

Undervisning på individ- och gruppnivå

Alla speciallärare berättar att de arbetar både med enskild undervisning och i grupp. Vid den enskilda undervisningen handlade det mest om att träna och befästa samt att utveckla förmågor som hjälper eleven med det som hen har svårigheter i, visar vårt resultat. Speciallärarna menade att mycket träning flera gånger i veckan bidrog till lärande hos eleven. Detta skulle utifrån Piagets teorier (Illeris, 2007) kunna ses som att eleven får åtgärder som stödjer jämvikten mellan assimilation och ackommodation. Exempelvis kan detta innebära att eleverna som speciallärarna undervisar har en förförståelse för bokstävernas ljud och kan därmed läsa för eleven okända ord, “när vi läser högt måste hjärnan arbeta vidare med synintrycken och översätta texten till en fonologisk kod så att orden i texten kan uttalas” (Ors, 2010, s. 115). För att utveckling skall ske infaller det i exemplet ovan när eleven kan läsa och förstå det okända ordet. Då handlar det om att göra ordet till sitt eget, vilket innebär att tankestrukturen hos individen förändras så att den stämmer överens med omvärlden. Piaget (Furth, 1981) menar att det i detta arbete krävs en balans i både utmanande aktiviteter samtidigt som aktiviteten bör förstärka lärandet utifrån det stadie eleven befinner sig i. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv finns dock en risk att alla elever då inte får möjlighet att nå sin fulla potential, utan istället begränsas av en tanke om att kunskap enbart sker inom eleven, kognitivt, och kontextuella sammanhang förbises. Vygotskijs syn på lärande utifrån den proximala utvecklingszonen skulle däremot kunna stödja det specialpedagogiska perspektivet när det gäller elevernas kunskapsutveckling i ett kontextuellt sammanhang (Säljö, 2014). Skulle denna syn på lärande leda till att färre elever blir uttagna från klassrummet och istället utmanas på sin nivå inom klassrummets ramar? Eller är det en omöjlig ekvation att nå alla dessa elever i klassrummet? Kanske är lösningen då att inkludera specialläraren i klassrummet istället för att exkludera elever från klassrummet.

I speciallärarnas beskrivning av arbetssätt handlade arbetet med elevernas läs- och skrivutveckling framförallt om att förstärka kopplingen mellan ljud och bokstav och att traggla läsning. Detta är något som ses som en viktig förutsättning enligt Phonics sätt att se på läsningen (Herrlin & Lundberg, 2014). I resultatet beskrivs ett exempel på utmanande aktiviteter som sker i läsprocessen hos eleven. Processen innebär att eleven överger ljudning av exempelvis korta ord till förmån för ortografisk läsning. Om detta inte sker, beskrivs istället ett kompensatoriskt arbetssätt. Eleven får då tillgång till olika hjälpmedel, såsom exempelvis dator med olika datorprogram installerade. Detta för att kunna delta i klassrumsundervisningen. Vid det kompensatoriska arbetssättet berättade speciallärarna att materialet inte anpassas utifrån eleven, utan stödjer istället eventuella kognitiva svårigheter som eleven besitter. Är fokus på kunskapskraven utifrån läroplanen styrande vid det kompensatoriska arbetet eller skulle en förändrad lärmiljö eller arbetssätt leda till att färre elever behöver kompenseras i sina brister? Skriv- och läsgrupper var något som flera speciallärare arbetade med. Då arbetade eleverna gemensamt med texter och böcker. LTG och Cirkelmodell var två arbetssätt som beskrevs som gynnsamma. Att samtala och lära i grupp är något som framförallt diskuteras i Whole language perspektivet (Clay, 2015). En speciallärare nämnde att risken vid grupparbete skulle kunna vara att det blir mindre fokus på individens behov och att arbetet blir mer generellt. Förespråkare för detta perspektiv skulle dock hävda att det är just genom detta sociala samspel som individen utvecklas och skapar sig kunskap om omvärlden (Berthén & Eriksson, 2006).

Digitala lärplattor

I resultatet framkom det att flera av speciallärarna använder sig av digitala lärplattor såsom Ipad i arbetet med svagpresterande elevers läs- och skrivutveckling. De ansåg att det digitala hjälpmedlet även användes som ett verktyg till eleverna, för att kompensera en brist såsom handstil eller läsning. Ipaden gav också eleverna motivation att skapa egna böcker och bli mer kreativa i sitt lärande. En studie som Johnson (2013) genomfört visade bland annat att Ipads används för att utveckla elevernas språk och läskunnighet samt hjälper dem med elever som uppvisar finmotoriska svårigheter. Motivation var däremot den mest rapporterade nyttan vid användandet av Ipads enligt studien. Herrlin och Lundberg (2014) menar att det är viktigt att eleven upplever läsning som något som är kul, skapar mening, upplevelse, budskap och förståelse. Dock skriver en annan studie (Gilje et al., 2016) att även om digitala verktyg hjälper eleverna i arbetet i skolan genom entusiasm och motivation kan det vara ineffektivt för lärandet. Studien visade att all den tid som eleverna arbetade med lärplattan inte ledde till lärande. Detta var något som även en av speciallärarna tog upp, då hon ansåg att det är ett ineffektivt sätt att använda tiden. Vad det gäller läs- och skrivutveckling blir det då paradoxalt nog ett verktyg som kompenserar och utvecklar lärandet samtidigt som det även beskrivs kunna stagnera lärandet genom att prioritera motivation före kunskapsstoff. Kanske är diskussionen egentligen inte kopplad till lärplatta eller inte, utan istället innehållet i undervisningen och vad som är gynnsamt för eleven. Om eleven har svårt att skriva läsligt för hand, varför inte då använda ett verktyg som hjälper eleven att kommunicera? För målet med en läslig handstil, tolkar vi det som, är ett led i att skapa sig en egen röst och därmed kunna kommunicera ut sitt budskap till andra.

Bidrag och begränsningar

Vad är då slutsatsen av det här arbetet och vad skulle tänkas var intressant att forska vidare om? Är det möjligt att skapa en verktygslåda som innehåller olika arbetsmetoder som är gynnsamma för elevens läs- och skrivutveckling? Eller handlar det mer om att som speciallärare syna sitt sätt att se på lärande.

I arbetet har vi fått möjlighet att öppna upp sex speciallärares verktygslådor i läs- och skrivutveckling. Vår uppfattning är att en generell verktygslåda inte är möjlig att skapa, då den kan se olika ut, beroende på vilken kunskapssyn specialläraren har. Däremot ser vi att alla speciallärare skapat en professionell verktygslåda utifrån erfarenheter och kunskaper. Lådan innehåller verktyg som ska stötta eleven att nå sin fulla potential. Bland annat beskrivs olika material, kunskapssyn samt arbetsformer som den professionella verktygslådan bör innehålla. För att kunna bestämma sig för vilka specifika verktyg som bör ingå i verktygslådan behöver specialläraren reflektera över vilken roll hen ska ha i skolan samt att som speciallärare syna sitt sätt att se på lärandet. Detta är i linje med vad vi anser att den specialpedagogiska forskningen handlar om. Det handlar om att syna perspektiv och förstå vilka konsekvenser olika handlanden får för eleverna, framförallt för de mest utsatta.

Resultatet i vår studie bör ses med viss försiktighet då enbart sex speciallärare intervjuats. Deras tidigare erfarenhet som ämnes- och klasslärare kan ha speglats i vårt resultat där den specialpedagogiska diskussionen kan ha fått stå tillbaka. Vidare forskning i ämnet anser vi skulle kunna vara att undersöka speciallärare som arbetar utifrån ett Whole language perspektiv, då ingen av de sex speciallärarna uttryckte att de renodlat arbetade så. Kanske skulle det göra att färre elever skulle vara i behov av särskild undervisning och att därmed undvika en onödig stigmatisering. Möjligen skulle siffrorna som Ramberg et al. (2018)

presenterar i rapporten *EASIE - European Agency Statistics on Inclusive Education* sjunka ytterligare?

Referenslista

- Ahlberg, A. (2016). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I Ahlberg, A. (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (1:9 uppl., s. 9–28). Lund: Studentlitteratur.
- Allal, L., & Pelgrims Ducrey, G. (2000). Assessment of - or in - the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10 (2), 137–152. doi: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00025-0)
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Applegate, A. J., Applegate DeKonty, M., & Turner, J. D. (2010). Learning Disabilities or Teaching Disabilities? Rethinking Literacy Failure. *The Reading Teacher*, (64), 211-213. doi:10.1598/RT.64.3.9
- Asp-Onsjö, L. (2011). *Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan*. Malmö: Malmö Högskola.
- Berthén, D., & Eriksson, I. (2006). Att möjliggöra och bedöma barns skriftspråkstilläggen – ett sociokulturellt perspektiv. *Didaktikens forum*. 3 (2), 53–74.
- Bjar, L., & Liberg, C. (2010). Språk i sammanhang. I Bjar, L., & Liberg, C. (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (2. uppl., s. 17–26). Lund: Studentlitteratur.
- Borg, E., & Westerlund, J. (2012). *Statistik för beteendevetare: faktabok* (3. uppl.) Malmö: Liber.
- Bowey, J. A. (2005). Predicting Individual Differences in Learning to Read. In Snowling, M. J., & Hulme, C. (Eds.) *The science of Reading* (pp. 155-172). Malden: Blackwell publishing.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Byström, A., & Bruce, B. (2018). Specialisering barns och elevers språk-, skriv och läsutveckling. I Bruce, B. (Red.), *Att vara speciallärare* (s. 23–39). Malmö: Gleerups
- Chrystal, J. A., & Ekvall, U. (2010). Starka sidor hos en "svag" nybörjarskribent. I Bjar, L., & Liberg, C. (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (2. uppl., s. 233-251). Lund: Studentlitteratur.
- Clay, M.M. (2015). *Becoming literate: the construction of inner control*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Dahlgren, O L., & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I Fejes, A., & Thonberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s.131–145). Stockholm: Liber.
- Dahlin, K. I. E. (2011). Effects of working memory training on reading in children with special needs. *Reading and Writing*, 24(4), 479-491. doi: <http://dx.doi.org.ezp.sub.su.se/10.1007/s11145-010-9238-y>

- Eliasson, A. (2017). *Kvantitativ metod från början* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Falkner, K. (2003). Lärare på väg mot den tredje moderniteten?: en studie av LTG- lärares förhållningssätt i relationen teori - praktik under perioden 1979-2001. *Rapporter från Pedagogiska institutionen, Örebro universitet*. Örebro: Örebro universitet.
- Fejes, A., & Thonberg, R. (2015a). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, A., & Thonberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s.16–41). Stockholm: Liber.
- Fejes, A., & Thonberg, R. (2015b). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I Fejes, A., & Thonberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s.256–276). Stockholm: Liber.
- Furth, H. G. (1981). *Piaget för lärare*. Lund: Liberläromedel.
- Frost, J. (2009). *Läsundervisning och läsutveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (4. uppl.). Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., ...Skarpaas, K. G. (2016). Med ARK&APP. Bruk av läremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer. *Sluttrapport*. Oslo: UiO.
- Giota, J. (2006). Självsbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige* 11(2), 94–115
- Green, K. B., Terry, N. P., & Gallagher, P. A. (2014). Progress in Language and Literacy Skills Among Children With Disabilities in Inclusive Early Reading First Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 249–259. doi: <https://doi.org/10.1177/0271121413477498>
- Haager, D., & Windmueller, M. P. (2001). Early Reading Intervention for English Language Learners At-Risk for Learning Disabilities: Student and Teacher Outcomes in an Urban School. *Learning Disability Quarterly*, (4), 235-250. doi: <https://doi.org/10.2307/1511113>
- Harrison, L. J., McLeod, S., Berthelsen, D., & Walker, S. (2009). Literacy, numeracy, and learning in school-aged children identified as having speech and language impairment in early childhood. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(5), 392–403. doi: 10.1080/17549500903093749
- Hartman, J. (2014). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori* (uppl. 2:10). Lund: Studentlitteratur.
- Helland, T., Tjus, T., Hovden, M., Ofte, S., & Heimann, M. (2011). Effects of Bottom-Up and Top-Down Intervention Principles in Emergent Literacy in Children at Risk of Developmental Dyslexia: A Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), 105–122. doi: <https://doi.org/10.1177/0022219410391188>
- Herkner, B., Westling Allodi, M., & Olofsson, Å. (2014). Early identification or broken promises? A comparison of literacy assessment performance in 112 Swedish third graders. *European Journal of Special Needs Education*, Volym 29(2), 237-246. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.882059>

- Herrlin, K., & Lundberg, I. (2014). *God läsutveckling* (3. uppl.). Stockholm: Natur och Kultur
- Illeris, K. (2007). *Lärande* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Johnson, G. M. (2013). Using Tablet Computers with Elementary School Students with Special Needs: The Practices and Perceptions of Special Education Teachers and Teacher Assistants / Utilisation des tablettes électroniques avec des enfants d'école primaire à besoins spéciaux. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 39 (4) 1-12. doi: <https://doi.org/10.21432/T2NP49>
- Kjellström, K. (2013). Bedömningsmatriser- en metod för analytisk bedömning. I Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A. (Red.), *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (3 uppl., s. 189–216). Stockholm: Liber.
- Klang, N., Gustafson, K., Möllås, G., Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). Enacting the Role of Special Needs Educator- Six Swedish Case Studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 391–405. doi: 10.1080/08856257.2016.1240343
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Kvalitativ metod- en introduktion. I Larsson, S., Lilja, J., & Mannheimer, K. (Red.), *Forskningsmetoder i socialt arbete* (s. 91–128). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur
- Marton, F., & Booth, S. (2012). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L., & Säljö, R. (2014). *Inläring och omvärldsuppfattning: en bok om den studerande människan* (4. uppl.) Stockholm: Norstedt.
- Merton, K. R. (1995). The Thomas Theorem and the Matthew Effect. *Social Forces*, (2), 379. doi: 10.2307/2580486
- Myrberg, M. (2003). Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter. *Rapport från "Konsensus-projektet"*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Netterblad, U., & Reutersköld-Wagner, C. (2010). När samspelet inte fungerar- pragmatiska problem hos barn. I Bjar, L., & Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (2. uppl., s. 171–188). Lund: Studentlitteratur.
- Ors, M. (2010). Barnneurologens perspektiv på läsning och skrivning. I Bjar, L., & Liberg, C. (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (2. uppl., s.105–125). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, A., & Sahlström, E. (1999). Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv: Analysverktyg för alla. *Specialpedagogiska rapporter*, (14). 1–124 Specialpedagogiska institutionen. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Price-Mohr, R. M., & Price, C. B. (2016). Synthetic phonics and decodable instructional reading texts: How far do these support poor readers? *Dyslexia*, 24(2), 190–196. doi: 10.1002/dys.1581

- Pufpaff, L. A., & Yssel, N. (2010). Effects of a 6-week, co-taught literacy unit on preservice special educators' literacy-education knowledge. *Psychology in the Schools*, (47) 493-500. doi:10.1002/pits.20485
- Ramberg, J., Lénárt, A., & Watkins, A. (2018). EASIE - European Agency Statistics on Inclusive Education. 2016 Dataset Cross-Country Report. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. Odense, Denmark. Hämtad, den 12 december 2018 från: https://www.researchgate.net/publication/328980987_EASIE_-_European_Agency_Statistics_on_Inclusive_Education_2016_Dataset_Cross-Country_Report
- Rienecker, L. (2003). *Problemformulering*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Skolinspektionen. (2014). *Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp*. Hämtad 3 december, 2018, från skolinspektionen, <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2014/sarsk-underv-grupp/k06-sarskilt-stod-enskilt-o-grupp-rapport.pdf>
- Skollagen (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2016a). *Kursplan-Svenska för grundskolan*. Hämtad 20 november, 2018, från Skolverket, <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/svenska#anchor4>
- Skolverket. (2016b). *Svenska elever bättre i PISA*. Hämtad 13 september, 2018, från Skolverket <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2016-12-06-svenska-elever-bättre-i-pisa>
- Skolverket. (2016c). *Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk. Bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling, årskurs 1–3*. Hämtad 12 november, 2018, från Skolverket: <https://bp.skolverket.se>
- Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2018*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of research in special needs*, vol:13 (1), 7 -14. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Stanovich, K. E. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. Hämtad från: https://rsrc.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich__1986_.pdf
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A-K. (1998). *Barnet språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur
- Trost, J., & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningssetiska principer*. Hämtad 2 november, 2018, från Vetenskapsrådet, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad 2 november, 2018, från Vetenskapsrådet, https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forsknings-sed_VR_2017.pdf
- Vygotskij, L.S. (1981). *Psykologi och dialektik: [en antologi]*. Stockholm: Norstedt.

Wedin, Å. (2010). Bedöma eller döma? Språkbedömning och lästest i grundskolans tidigare år. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(2/3), 291–231.

Wengelin, Å. (2010). Språket i tal och skrift. I Bjar, L., & Liberg, C. (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (2. uppl., s. 127–148). Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Informationsbrev

Hej!

Vi heter Anna Larsson och Cecilia Lindvall. Vi studerar på Stockholms Universitet till speciallärare och går nu vår sista termin. Vi ska under hösten 2018 skriva vår D-uppsats. Efter att ha arbetat kring olika teorier och akademiskt skrivande under ett år, vill vi nu fördjupa våra kunskaper i hur man rent praktiskt arbetar med eleverna.

Vi vill genomföra en studie om hur speciallärare arbetar med läs- och skrivutveckling i sin undervisning samt vilka material specialläraren använder. Vår studie går under arbetsnamnet den "Professionella verktyglådan".

Vi söker därför skolor/ speciallärare som kan tänka sig att delta i studien.

Vi har valt att göra intervjuer med öppna frågor (bilaga 1). Intervjun kommer att ske på er arbetsplats vid ett tillfälle och beräknas ta högst 1 timme. För att underlätta vår analys av intervjun önskar vi att få spela in samtalet. Vi behöver därför den intervjuades samtycke och medgivande till detta (bilaga 2).

Intervjuerna är endast avsedda som ett underlag för vår analys och ska enbart användas i vår D-uppsats. Det ska inte gå att härleda vem som deltar i vår uppsats. Anonymitet gäller och det insamlade materialet kommer att förstöras efter avslutat arbete.

Deltagandet i studien är helt frivilligt och kan när som helst avbrytas utan närmare motivering. Vi hoppas på deltagande från er skolas speciallärare. Ju fler deltagare vi får i vår studie desto bättre för oss i vårt arbete. Vi kommer att höra av oss till er inom ett par dagar för att få bekräftat att ni vill delta.

Vänliga hälsningar

Anna och Cecilia

Ytterligare upplysningar om studien kan lämnas av oss.

anna.larsson@ga.pysslingen.se

cecilia.lindvall66@gmail.com

Bilaga 2

Intervjufrågor till uppsatsen

Intervjufrågor:

1. Vilka årskurser arbetar du i?
2. Vad har du för examen?
3. Hur länge har du arbetat som speciallärare?
4. Vilket/vilka material använder du dig av när du undervisar i läsning? Beskriv dem.
5. Hur arbetar du med elevers läsförmåga?
6. Finns det några skillnader/ likheter i hur du arbetar med läsning beroende på årskurs? Vilka i sådana fall?
7. Arbetar du enskilt eller i grupp med elevers läsning? Hur ofta?
8. Finns det skillnader i undervisningssätt om du arbetar enskilt eller i en grupp? Vilka i sådana fall?
9. Vilket/vilka material använder du dig av när du undervisar i skrivning?
10. Hur arbetar du med elevers skrivförmåga?
11. Finns det några skillnader/ likheter i hur du arbetar med skrivandet beroende på årskurs? Vilka i sådana fall?
12. Arbetar du enskilt eller i grupp med elevers skrivförmåga?
13. Finns det skillnader i undervisningssätt om du arbetar enskilt eller i en grupp? Vilka i sådana fall?
14. Finns det några metoder som du upplever är särskilt bra för att arbeta med språkutveckling? Beskriv metoderna.
15. Hur utvecklar du din egen kompetens som speciallärare?
16. Finns det några kunskaper inom läs- och skrivutveckling som du saknar? Vilka? Beskriv.
17. Finns det något annat tips som du vill skicka med i "Den professionella verktygslådan"?

Bilaga 3

Samtyckesblankett

Jag, _____ samtycker till att delta i studien kring
“Den professionella verktyglådan” och kan när som helst utan närmare förklaring avbryta
mitt deltagande.

Datum: _____

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**