



Malmö högskola

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Speciallärares och lärares syn på språkutvecklande arbetssätt

En kvalitativ intervjustudie

*Views on Language Developmental Approaches expressed
by Special Needs Education Teachers and Teachers*

A Qualitative Interview Study

Petra Henriksson

Speciallärarexamen 90 hp

Examinator: Birgitta Lansheim

Språk-, skriv- och läsutveckling

Handledare: Anna-Karin Svensson

Slutseminarium 2017-08-24

Sammanfattning/abstrakt

Henriksson Petra (2017). *Speciallärares och lärares syn på språkutvecklande arbetssätt – En kvalitativ intervjuundersökning*. Speciallärarprogrammet, Skolutveckling och ledarskap. Lärande och samhälle. Malmö högskola. 90 hp.

Förväntat kunskapsbidrag

Med denna studie vill jag bidra med kunskap om vad speciallärare och lärare framhåller som betydelsefullt i deras språkutvecklande arbete i klassrummet och om deras uppfattningar är forsknings grundade samt om speciallärare och lärare som arbetar tillsammans har samma syn på språkutvecklande arbete. Jag vill även synliggöra speciallärares och lärares syn på deras samarbete och föra fram det som de ser som det mest betydelsefulla i samarbetet för att kunna skapa språkutvecklande arbetssätt för elever i språklig sårbarhet.

Syfte

Syftet med detta examensarbete är att få kunskap om vilken syn några speciallärare och lärare har på språkutvecklande arbetssätt och hur de beskriver samarbete kring språkutvecklande arbetssätt med elever i språklig sårbarhet.

Preciserade frågeställningar

Frågeställningarna i studien är följande: Vilken syn har speciallärare och lärare på språkutvecklande arbetssätt? Hur samarbetar speciallärare och lärare för att kunna utveckla språkutvecklande arbetssätt i klassrummet för elever i språklig sårbarhet?

Teori

Studiens teoretiska perspektiv är baserat på sociokulturell teori där människan ses som lärande i en miljö tillsammans med andra samt att det finns en utvecklingszon som är individuell för varje enskild individ. I de specialpedagogiska perspektiven poängteras de individinriktade och relationella perspektiven.

Metod

Denna studie har genomförts med kvalitativ ansats genom halvstrukturerade intervjuer av speciallärare och lärare.

Resultat

Speciallärarna och lärarna i studien anser att det är av vikt att lära i samspel med andra, enligt det sociokulturella perspektivet samt att vi behöver utgå från elevernas proximala utvecklingszon och då också måste veta var eleverna befinner sig kunskapsmässigt just nu. Dock tar en speciallärare upp svårigheter med att utveckla eleverna individuellt då de befinner sig på olika nivåer. Förförståelsen som fungerar som en stödstruktur kommer också fram som betydelsefull för språkutvecklingen samt att relationen mellan lärare och elev gör att eleverna känner tillit och vågar använda språket under lektioner. Speciallärarna och lärarna som arbetar tillsammans har ibland olika syn på vad som är språkutvecklande arbetssätt. Samarbetet mellan speciallärare och lärare uppfattas av de flesta speciallärare och lärare som bra och de verkar ha en gemensam syn på hur samarbetet ska se ut samt att de får tips på hur de kan arbeta språkutvecklande i klassrummet. En speciallärare upplever svårigheter med att komma som ny speciallärare på en skola och försöka genomföra förändringar tillsammans med lärarna. En annan speciallärare önskar att träffarna med läraren mer fokuserade på elever i språklig sårbarhet.

Specialpedagogiska implikationer

Resultatet av den här studien har fått mig att vilja organisera språkutvecklande diskussioner i arbetslagen på skolorna då gällande forskning ska vara en viktig del av diskussionerna. Ibland utgår specialläraren och läraren från samma pedagogiska utgångspunkter vid intervjuerna men inte alltid och detta kan de behöva reflektera över.

Specialläraren som hade svårigheter att samarbeta med några lärare behöver backa något för att på det sättet få med alla lärarna i utvecklingsarbetet. Deras relation behöver bli bättre. Specialläraren skulle kunna göra detta själv tillsammans med berörda lärare men det kan eventuellt bli aktuellt med stöd från ledningen.

Nyckelord

Förförståelse, Relationellt perspektiv, Sociokulturell teori, Språklig sårbarhet

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	7
1.1 BAKGRUND.....	8
1.2 SYFTE	9
1.3 FRÅGESTÄLLNING.....	9
1.4 DEFINITION AV CENTRALA BEGREPP	9
1.5 AVGRÄNSNING	10
2. TIDIGARE FORSKNING OCH TEORETISKA PERSPEKTIV.....	11
2.1 SPRÅKUTVECKLANDE ARBETSSÄTT OCH DESS UTMANINGAR	11
2.1.1 DIAGNOSTISERING – ETT SÄTT ATT FÖREBYGGA.....	12
2.2 PEDAGOGERS ATTITYDER	13
2.3 LÄRARES OCH SPECIALLÄRARES SAMARBETE	13
2.4 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	15
2.5 SPECIALPEDAGOGISKA PERSPEKTIV	16
3. METOD	17
3.1 METODVAL	17
3.2 URVAL.....	17
3.3 GENOMFÖRANDE	18
3.4 ANALYS OCH BEARBETNING AV DATA	19
3.5 ETISKA ASPEKTER	21
3.6 TILLFÖRLITLIGHET OCH GILTIGHET.....	21
4. RESULTAT OCH ANALYS.....	23
4.1 PROXIMALA UTVECKLINGSZONEN OCH FÖRFÖRSTÅELSE	23
4.1.1 Delanalys	25
4.2 UTVECKLAS TILLSAMMANS MED ANDRA.....	26
4.2.1 Delanalys	28
4.3 SAMARBETE FÖR SPRÅKUTVECKLING	30
4.3.1 Delanalys	31
4.4 SAMMANFATTANDE ANALYS	32
5. DISKUSSION.....	35
5.1 RESULTATDISKUSSION.....	35
5.2 SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	39
5.3 METODDISKUSSION.....	40
5.4 FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	41

REFERENSER	42
BILAGA 1 – MISSIVBREV TILL SPECIALLÄRARE	46
BILAGA 2 – INTERVJUGUIDE, LÄRARE OCH SPECIALLÄRARE	47

1. Inledning

För ett antal år sedan började jag känna ett större intresse för och större engagemang för elever i språklig sårbarhet och kunde känna frustration inför hur jag skulle kunna förbättra de språkutvecklande arbetssätten i klassrummet. Jag tyckte det var svårt att anpassa undervisningen efter alla de olikheter som kunde finnas hos elever i en klass. Vad skulle jag som lärare kunna förbättra och förändra i klassrummet för att undervisningen ska passa alla elever som befinner sig i en klass? De speciallärare som jag arbetat med har mer satsat på den individuella utvecklingen av elever d.v.s. haft ett mer individinriktat perspektiv på elevers lärande. Vid våra gemensamma planeringar var elevernas svårigheter i fokus och vi diskuterade inte hur jag skulle kunna utveckla undervisningen för att elever i språklig sårbarhet skulle kunna få ökade förutsättningar att lyckas i sitt lärande i klassrummet. Klassrumsundervisningen har inte varit i fokus för utveckling.

Jag valde att utbilda mig till speciallärare inom språk, läs- och skrivutveckling och har under utbildningens gång fått upp ögonen för just samarbetet mellan lärare och speciallärare och hur detta samarbete faktiskt ser ut på olika skolor och vad som skulle kunna förbättras inom det området. Lärare och speciallärare har sina egna uppfattningar om vad som är språkutvecklande arbetssätt och dessa tankar skulle behöva synliggöras. Jag tror att speciallärare och lärare skulle kunna ha ett *större* samarbete för att göra den språkutvecklande undervisningen mer anpassad till alla elever och då tror jag att det är viktigt att få en bild av vilka pedagogiska utgångspunkter de utgår från i det språkutvecklande arbetet.

För att utveckla sitt språk behöver elever befinna sig i interaktion tillsammans med andra. Samtidigt är det enligt min egen erfarenhet vanligt att specialläraren, som tillsammans med läraren ska utveckla eleverna språkligt, tar ut elever från klassrummet och tränar dem individuellt. Detta verkar vara en vanlig uppfattning från både lärare och speciallärare om hur särskilt stöd ska organiseras. Enligt Nilholm (2007) behöver det inte vara fel att specialläraren organiserar stödet på detta sätt vilket han tar upp genom dilemma perspektivet. Vissa elever kan behöva enskilt stöd för att kunna utvecklas samtidigt som det behöver finnas ett fokus för att utveckla arbetssätten i klassrummet.

Jag har mest egna erfarenheter av speciallärare som har arbetat i många år och som är på väg att pensioneras och har därför i denna studie intresserat mig för nyutbildade speciallärare. Kanske har nyutbildade speciallärare ändrat fokus från att ha eleven i centrum till att tänka

mer kring den språkutvecklande miljön och vad som skulle kunna förbättras för att främja alla elever i en klass.

1.1 Bakgrund

Elever i språklig sårbarhet är enligt Bruce, Ivarsson, Svensson & Svantelius (2016) elever som av biologiska orsaker är sena i sin utveckling eller har en problematisk språkutveckling. Faktorer i undervisnings- miljön kan göra att det blir svårt för dessa elever att utveckla sitt språk.

Fortsättningsvis menar Bruce et al. (2016) att det är vanligt att språklig sårbarhet inte uppdagas förrän barnen börjar skolan då språket blir mer abstrakt och eftersom fokus är på att eleverna ska utveckla sitt språk genom att stimuleras och att skolans uppgifter är språkligt baserade. Dessa krav kan vara för höga för elever i språklig sårbarhet. Enligt Läroplanen för grundskolan (LGR 11) ska undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Bruce et al. (2016) anser att lärare behöver vara observanta på den språk-, läs- och skrivundervisningen de praktiserar i klassrummet då den är väldigt betydande under de första skolåren. Detta för att alla elever ska kunna utvecklas utifrån sina behov.

Sundqvist (2012) tar upp två olika perspektiv inom specialpedagogiken som beskriver hur vi ser på elever i språklig sårbarhet, det individorienterade- och det relationella perspektivet. Det individorienterade perspektivet syftar på att svårigheterna är individrelaterade. Det relationella perspektivet syftar på att det är miljön som eleven befinner sig i som är orsaken. Enligt Läroplanen för grundskolan (LGR 11) ska skolan vara en bra miljö för utveckling och lärande och påtalar vikten av att vara en levande social gemenskap som skapar trygghet och vilja och lust att lära. Skolan har en viktig roll för elevernas personliga trygghet och självkänsla. Enligt Bruce et al. (2016) har barn i språklig sårbarhet större benägenhet att få sämre självkänsla som kan följa dem genom hela skoltiden och deras medvetenhet om sina brister ökar med åldern. Dessutom är deras förutsättningar att utvecklas språkligt mer begränsade än för barn som inte har dessa behov.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det sociala och möjligheten att kunna kommunicera tillsammans med andra i fokus. När eleverna får möjlighet att kommunicera med varandra samt med läraren kan läraren ägna sig åt att stötta eleverna i sitt tänkande för att

tänkarna ska kunna utvecklas vidare. När en elev sitter tyst och arbetar begränsas möjligheten till kommunikation och även elevens möjligheter att lära och utvecklas (Vygotskij, 1934/1990 och Säljö, 2014). Enligt Läroplanen för grundskolan (LGR 11) är språk, lärande och identitetsutveckling nära förknippade och genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.

Läroplanen för grundskolan (LGR 11) betonar att alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande. Enligt Tjernberg (2013) behöver forskning och klassrumspraktiken bli sammanlänkade genom utvecklande samtal mellan lärare, speciallärare och specialpedagog för att reflektion ska kunna ske och för att den språkutvecklande undervisningen ska kunna anpassas till alla elever i klassen.

1.2 Syfte

Studiens syfte är att få kunskap om vilken syn några speciallärare och lärare har på språkutvecklande arbetssätt och hur de beskriver samarbete kring språkutvecklande arbetssätt med elever i språklig sårbarhet.

1.3 Frågeställning

- Vilken syn har speciallärare och lärare på språkutvecklande arbetssätt?
- Hur samarbetar speciallärare och lärare för att kunna utveckla språkutvecklande arbetssätt i klassrummet för elever i språklig sårbarhet?

1.4 Definition av centrala begrepp

Elever i språklig sårbarhet: Jag har utgått från Bruces, Ivarssons, Svenssons & Sventelius', (2016) definition. När den språkliga förmågan inte stämmer överens med omgivningens förväntningar handlar det om språklig sårbarhet. Det kan vara elever som har en sen, långsam

eller annorlunda språkutveckling. Språklig sårbarhet omfattar både det muntliga och det skriftliga språket.

Språkutvecklande arbetssätt: Det är när pedagogen tar hänsyn till elevers olika förutsättningar för att kunna utveckla deras språk på bästa sätt. I denna studie omfattar språket både det muntliga och det skriftliga språket.

Samarbete för språkutveckling: I denna studie gäller det samarbetet mellan speciallärare och lärare. Samarbetet gäller främst för att utveckla det språkutvecklande arbetet i klassrummet men också att det leder till gemensam syn på språkutveckling.

1.5 Avgränsning

Jag har i denna studie valt att intervjua speciallärare och lärare för att få reda på vilka pedagogiska utgångspunkter de utgår från i det språkutvecklande arbetet och för att få en bild av om de lärare och speciallärare som arbetar tillsammans har en gemensam syn på språkutvecklande arbetssätt. Jag har också valt att ta reda på hur de uppfattar samarbetet mellan dem. Jag har medvetet valt att fokusera studien på lärare och speciallärare och inte elever. Jag har även valt bort att göra observationer i klassrummet då det inte var intressant för utfallet i denna studie.

2. Tidigare forskning och teoretiska perspektiv

I detta kapitel redogörs för tidigare forskning som har relevans för studiens syfte och frågeställningar. Sista delen av kapitlet redogörs för Sociokulturell teori, det teoretiska perspektiv som studien baseras på samt specialpedagogiska perspektiv.

2.1 Språkutvecklande arbetssätt och dess utmaningar

Enligt Tjernberg (2013) utvecklas barns språk redan från födseln i sociala relationer. De erfarenheter barnen får under sin uppväxt påverkar förmågan att ta till sig olika begrepp och att utveckla sitt språk.

De elever som är sårbara i sin språkutveckling kan ha en negativ inställning till att lära sig läsa och skriva i skolan, menar Tjernberg (2013). Följande faktorer ser Tjernberg (2013) som betydelsefulla vid läs- och skrivinläringen; att eleverna får träna upp sin språkliga medvetenhet, att de förstår och kan använda sig av alfabetet, att de får flyt i sin läsning, att de får möjligheten att utveckla ordförrådet, att de får god läsförståelse samt får träna på olika läs- och skrivstrategier. Enligt Liberg (2008) är det av stor vikt att variera arbetssätten i klassrummet för att kunna anpassa till elevers olika utgångspunkter. Enligt Liberg (2007) lär vi med alla våra sinnen och för fram vikten av att skapa varierad lärmiljö som låter eleverna lära på många olika sätt. Det är av stor betydelse att förstå elevers individuella meningsskapande och hur de förstår nytt kunskapande.

Enligt Reichenberg & Lundberg (2011) ska elever inte lämnas ensamma med texter som de ska försöka läsa då detta ofta leder till att de inte kommer vidare i sin läsutveckling. Varje elev måste få möjligheter att lära sig utifrån sina förutsättningar och lärarna måste få de rätta verktygen för att kunna göra detta möjligt. Strukturerade textsamtal kan vara ett arbetssätt som ökar läsförståelsen. Fottland & Matre (2005) för fram betydelsen av att samtal och diskussioner hjälper elever att utvecklas i sitt skrivande. Detta kan ske om lärare varierar skrivinläringen med olika aktiviteter som eleverna får delta i och samtidigt får möjligheter att vara muntligt aktiva genom att samtala med sig själv och med andra.

I Jonssons (2006) studie kommer det fram att språk-, läs- och skrivinläringen bäst främjas om läraren använder sig av stödstrukturer i undervisningen och med stödstrukturer menas det att undervisningen ska utgå från barnets språk, personliga erfarenheter, kunskaper, färdigheter och intressen. Om arbetsmaterialet redan på förhand är bestämt och eleven

förväntas ta till sig ny kunskap som är främmande för dem och som de inte behärskar kan svårigheter i läsinläringen uppstå, främst för elever som har brister i sin språkutveckling menar Jonsson (2006). Enligt Wood, Bruner & Ross (1976) innebär stödstrukturer att elever får individuell stöttning för att kunna utföra uppgifter på egen hand senare i ny kontext, att elever kan använda sina kunskaper i ett vidare perspektiv. För att lärande ska vara som mest effektivt borde uppgifter vara något över elevernas förmåga att kunna utföra på egen hand. Uppgiften måste dock vara inom förmågan att förstå och lära sig av när eleven arbetar med hjälp av stödstrukturer. Eftersom eleverna med hjälp av stödstrukturer kan använda sina kunskaper i nya kontexter är också tanken att de ska bli självständiga i sitt lärande (Wood, Bruner & Ross, 1976).

Österholm (2006) menar att läsförståelse är ett samspel mellan aktiv läsning av texten, avkodningen samt den egna förförståelsen. Vidare anser Österholm (2006) att för att vi ska få en förståelse för texten måste vi använda oss av vår förförståelse på ett effektivt sätt och avkodningen behöver bli automatiserad för att detta ska bli möjligt.

Bruner (1996) tar upp vikten av att lärare ställer frågor som utmanar elevernas tankar till nya nivåer och inte ställer för lite krav på eleverna som exempelvis ja och nej frågor.

2.1.1 Diagnostisering – ett sätt att förebygga

Enligt Jonssons (2006) studie är det viktigt att diagnostisera barnets läsfärdigheter, (som förmågan att urskilja bokstavsljuden och att kunna sammanljuda korta ord) för att kunna anpassa arbetssätt efter elevens behov. Även Tjernbergs (2013) uttrycker betydelsen av att diagnostisera elevernas läsutveckling och att det ska ske i ett tidigt skede för att ta reda på om eleverna har läs- och skrivsvårigheter. Det finns då en möjlighet att kunna börja arbetet med att förebygga eventuella läs- och skrivsvårigheter. Tjernberg (2013) anser att diagnostiseringen måste vara grundlig så att de insatser som görs är anpassade till elevens svårigheter. Den specialpedagogiska kompetensen är av vikt här dock är det betydelsefullt att även lärare har kompetensen att välja ut rätt anpassade insatser. Denna kompetens kan utvecklas för lärare om läraren får möjlighet till reflekterande samtal.

Enligt SBU (2015) har elever med dyslexi och andra läs- och skrivsvårigheter lättare att utveckla låg självkänsla. Detta kan förhindras genom att dessa elever får en diagnos som tydligt anger de specifika svårigheter eleven har och stödinsatser som är anpassade efter elevens behov kan sättas in. En diagnos kan alltså ha en positiv påverkan för självkänslan. De

elever som har stora läs- och skrivsvårigheter men som inte får någon diagnos kan istället påverkas negativt.

Nilholm (2012) för fram betydelsen av förebyggande arbete med elever i språklig sårbarhet. Ett sätt att synliggöra svårigheterna för att veta hur det förebyggande arbetet ska planeras är att göra tester och kartläggningar.

2.2 Pedagogers attityder

Enligt McCabe (2006) är lärarens attityd till elever av vikt för hur lärandet sker. För att elever ska utvecklas kunskapsmässigt måste läraren ha en positiv bild av eleven och dess kunskaper. Enligt Åberg (2009) har relationen mellan lärare och elever betydelse för undervisningens kvalitet samt att det är lärarens förmåga att skapa dessa relationer med eleverna som blir avgörande. Finns det ett förtroende mellan lärarna och eleverna är det lättare att skapa ett positivt klimat i klassen vilket blir en bra grund för fortsatt arbete tillsammans i klassrummet. Eleverna påverkas positivt av denna goda relation och relationen mellan eleverna påverkas även positivt menar Åberg. Enligt Taube (2007) har lärarens förhållningssätt till elever med läs- och skrivsvårigheter stor betydelse för deras självförtroende vilket inverkar på elevernas fortsatta lärande och utveckling.

2.3 Lärares och speciallärares samarbete

Tetler et al. (2014) studie visar att samarbete mellan speciallärare och lärare är av stor vikt för att kunna genomföra förändringar och goda lärmiljöer. Det finns ofta ett motstånd från lärare att ta till sig och utföra förändringarna.

Jonssons (2006) studie visar att lärare inte alltid har kompetensen att lära elever i språklig sårbarhet att utvecklas språkligt då detta är specialpedagogens och speciallärares område. Lärarnas kompetens räcker inte alltid till utan kan vara begränsad till att enbart innefatta praktiskt skolarbete. Vidare anser Jonsson att denna skillnad mellan lärarens och speciallärares kompetens gör att det blir svårt för lärare att reflektera över den egna undervisningspraktiken samt att utveckla den.

Enligt Liberg (1990) kan det vara svårt för enskilda lärare att själv välja läs- och skrivmetod. Det finns många olika metoder och oklarheter och motsättningar kan vara svåra

att tolka för att förstå varför en metod är bättre än en annan. Tjernbergs (2013) studie visar att när lärare får möjlighet att ha djupare pedagogiska samtal om läs- och skrivutveckling då man kopplar teorier till det man gör i klassrummet kan förändringar bli möjliga. På det sättet får lärarna en förståelse för de språkutvecklande arbetssätt de använder i klassrummet och möjligheterna till ett gynnsamt lärande ökar även för elever i språklig sårbarhet. Enligt Tjernberg (2013) finns det en problematik med de sjunkande läs- och skrivresultaten som blivit uppmärksammade på senare år och hur forskning och klassrumspraktiken behöver bli sammanlänkade genom utvecklande samtal mellan lärare och specialpedagoger och speciallärare. Av lärare påtalas vikten av att forskningen måste relateras till arbetssätt i klassrummet för att de ska känna sig delaktiga, förstå forskningen och känna meningsfullhet inför att utveckla sin lärandepraktik. William (2015) tar upp lärares svårigheter att genomföra förändringar i arbetssätt och att det beror på att lärare för att orka med sin dag behöver ha tydliga rutiner. Dessa rutiner är i sin tur väldigt svåra att förändra. Motståndet till förändringar kan motverkas om förändringarna går i långsam takt. Vidare tar William (2015) upp att lärare får många idéer om arbetssätt i klassrummet och att det inte är det som saknas utan det är att lärarna behöver stöd med att skapa nya vanor som blir varaktiga.

Enligt Bladini (2004) är syftet med pedagogiska samtal mellan speciallärare, specialpedagog och lärare ofta otydlig för de berörda parterna. Vilket resulterar i att samtalen inte blir utvecklande. Det är dessutom svårt för specialläraren eller specialpedagogen att veta om läraren tar till sig det som det reflekteras över vid samtalen. Det är först när specialläraren eller specialpedagogen gör observationer i klassrummet som de kan göra sig en bild av om specialläraren eller specialpedagogen har kunnat utföra förändringen. Enligt Sahlin (2005) leder samtalen ofta till att ge råd eller tips som inte tillräckligt utmanar lärarens tankar. Råd eller tips på hur arbetssätten ska utvecklas bygger ofta på egna erfarenheter istället för på forskning och blir inte tillräckligt utmanande.

Sundqvist (2012) tar i sin studie upp att det finns formella samt informella samtal mellan lärare och speciallärare. Formella samtal eller planerade samtal är då det bestämts en schemalagd tid då samtalet ska föras mellan läraren och specialläraren. Informella samtal eller spontana samtal är då det exempelvis sker under raster då det inte är planerat och det är dessa samtal som är de vanligaste. Svårigheter som speciallärare upplevde var att det var svårt att hitta gemensam tid då formella samtal kan hållas med klasslärare. I undersökningen framkom det att det är ovanligt med planerad handledning.

2.4 Sociokulturellt perspektiv

Vygotskij (1934/1999) visar på att social interaktion har betydelse för att vårt tänkande vidareutvecklas. Det är i samspel med andra som barnets sätt att tänka förändras över tid. Detta har också betydelse för hur barn lär sig läsa och skriva. De första försöken till att läsa och skriva är påverkade av barnets erfarenhetsvärld. Olika lekar som barnet är delaktig i ger tillfällen att utöva och utforska läs- och skrivfärdigheter.

Enligt Vygotskij (1934/1999) är pre-reading och pre-writing första steget för barns läs- och skrivutveckling. Enligt Liberg (1990) innebär det att barnet gör en egen tolkning av vad läsning och skrivning är relaterat till de egna erfarenheterna de får vid interaktion med föräldrar och andra läs- och skrivkunniga personer i deras omgivning.

Enligt Säljö (2014) är språket en länk mellan det yttre och inre språket. Det yttre språket är det vi kommunicerar med andra i vår omgivning och det inre språket är det språk vi använder när vi tänker egna tankar inom oss själva. Detta blir en grund för vårt tänkande och vår kommunikation. Detta inre tänkande kan för många individer vara svårt att uttrycka med ord inför andra. Exempelvis om vi inte känner vi oss trygga i den kontext vi befinner oss i blir det också svårt att uttrycka våra tankar.

Vidare säger Säljö (2014) att vårt tänkande styrs av den kontext vi befinner oss i. Våra tidigare erfarenheter påverkar oss både hur vi agerar och hur vi tänker i olika situationer. Den kommunikation vi för tillsammans med andra i olika situationer berörs också. Kontexten påverkar alltså vårt handlande och hur vi kommunicerar med andra. Skolan är en kontext som skiljer sig från barnets andra sammanhang och när barn börjar skolan måste vi få våra elever att förstå skillnaden mellan skolan, raster och hemmamiljön (Säljö, 2014). Detta är alltså inget som barnet själv förstår utan måste lära sig. Säljö (2014) tar upp betydelsen av elevers tidigare erfarenheter för att förstå olika texter och det läraren samtalar om på lektioner. Eleverna kan ha svårt att förstå det abstrakta språk som ofta förekommer i skolan då de saknar tidigare kunskaper om just det ämne och inte är vana vid det abstrakta språket.

Enligt Vygotskij (1934/1990) befinner sig människor i ständig utveckling och förändring. Vi ändrar våra tidigare kunskaper när vi tar till oss nya kunskaper från vår omgivning när vi samspelar med andra. Det finns en utvecklingszon som Vygotskij (1934/1990) förklarar som avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd jämfört med vad individen kan prestera tillsammans med en individ som kommit längre i sin utveckling, en vuxen som vägleder eller en kamrat.

Enligt Säljö (2014) finns det en möjlig påverkan från någon annan som för tankarna vidare till nya insikter och kunskaper. Dock är det inte så enkelt att vi enbart genom att höra någon annan förklara hur något fungerar gör att vi kan använda oss av det vi hört i praktiken utan vi måste få träna på det i verkligheten samtidigt som vi får stöttning av någon annan som vet hur man gör. Det är interaktionen som har betydelse för elevernas utveckling och lärande. Det eleven kan göra med hjälp av stöttning för tillfället ska eleven kunna göra på egen hand i framtiden.

2.5 Specialpedagogiska perspektiv

Ahlberg (2011) gör jämförelser mellan det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet. Det kategoriska perspektivet har eleven i fokus och speciallärare och lärare tar itu med det som är pågående. Vid det relationella perspektivet är det istället arbetssätt och miljön i klassrummet som det fokuseras på, ett mer långsiktigt synsätt.

Björk-Åman (2013) tar upp det individriktade eller kategoriska perspektivet och beskriver det som att eleven är i fokus och man ser individen som orsaken till svårigheterna och försöker på det sättet komma fram till vad eleven behöver för stöd. Det är vanligt att man tar reda på elevens svårigheter genom att göra diagnoser. Enligt Björk-Åman (2013) kan det vara en fara att diagnostisera elever genom att eleverna ofta blir indelade i olika fack som bygger på felaktiga uppfattningar om egenskaper.

Nilholm (2007) för fram dilemmaperspektivet vilket riktar fokus på att det finns en komplexitet och motsättning inom den specialpedagogiska verksamheten genom att undervisningen måste ta hänsyn till alla elevers förutsättningar. Några elever behöver inkluderas i klassgemenskapen men också anpassningar för att kunna klara av en vardag i en stor klass med många elever. Några elever behöver kanske enskild undervisning för att kunna utveckla sina färdigheter, menar Nilholm.

Nilholm & Göransson (2013) tar upp inkludering i skolan som att elever ska känna sig delaktiga i en gemenskap. Gemenskapen innebär att eleverna har tillit till varandra. Det innebär också att arbetssätten i klassrummen ska involvera alla elever. Olikheter ska ses som en tillgång och inte som ett problem. Arbetssätten ska vara utformade för att passa elevernas olika behov och förutsättningar.

3. Metod

I följande kapitel redogörs för metodval, urval, genomförande, analys och bearbetning, etiska aspekter samt tillförlitlighet och giltighet.

3.1 Metodval

Jag har valt att göra en kvalitativ halvstrukturerad forskningsintervju med fyra speciallärare med specialisering språk, läs- och skrivutveckling samt fyra lärare. Två av lärarna arbetar på lågstadiet och två av lärarna på högstadiet. De intervjuade utgör par som jobbar tillsammans i samma arbetslag. Varje par består av en speciallärare och en lärare.

Kvale & Brinkmann (2014) beskriver den halvstrukturerade kvalitativa intervjun med att tonvikten läggs på den intervjuades upplevelser och uppfattningar om ett visst ämne. Man låter den intervjuade ge en så fri beskrivning som möjligt om ett ämne men att det ändå är den som intervjuar som styr intervjuens fokus mot ett visst grundantagande genom att ställa klagörande frågor. Frågorna som ställs kan vara relativt öppna och det är sedan den intervjuades förmåga att ställa följdfrågor som avgör om den kvalitativa intervjun ger svar på just det ämne som står i fokus för undersökningen.

3.2 Urval

Jag har valt att intervjua 4 speciallärare och 4 lärare. De utgörs av par, en speciallärare och en lärare, som arbetar i samma arbetslag. Då jag valt att använda mig av relativt nyutexaminerade speciallärare fick jag mailadresser av min handledare på Lärarutbildningen. Enligt Barajas et al. (2013) benämns detta som ett strategiskt urval. Jag skrev ett missiv brev som jag skickade ut via mail (Bilaga 1). Därefter har 4 speciallärare svarat på mailet och det är speciallärarna som har valt vilka lärare jag ska intervjua. Barajas (2013) benämner detta vid snöbollsurvalet då det är tidigare valda informanter som ger förslag på andra informanter som kan passa för undersökningen. Både speciallärare och lärare är okända för mig. Speciallärarna har gått specialisering språk, läs- och skrivutveckling på speciallärarutbildningen. SL1 och L1 samt SL4 och L4 arbetar med elever på högstadiet och SL2 och L2 samt SL3 och L3 arbetar

med elever från förskoleklass till klass 3. Lärarna har varierande lärarutbildningar. Jag har valt att benämna de intervjuade för SL1-Speciallärare 1, L1-Lärare 1, SL2-Speciallärare 2, L2-Lärare 2, SL3-Speciallärare 3, L3-Lärare 3, SL4-Speciallärare 4 och L4-Lärare 4.

Av tabellen nedan framgår urvalsgrund, vilka klasser de arbetar med, om det finns övrig information som kan vara intressant för undersökningen och hur lång tid intervjun tog.

Då jag ville träffa informanterna i ett personligt möte blev urvalet något begränsat eftersom val av dag och tid inte alltid passade för oss båda. Urvalet grundar sig på vem som svarade på mailet först och våra gemensamma möjligheter att kunna träffas. Det var därför en ren tillfällighet att två par arbetar på högstadiet och två på lågstadiet.

Deltagande speciallärare och lärare

Intervjuad pedagog	Urvalsgrund	Klasser	Övrigt	Intervjutid
SL1	Svarat på utskickat mail. Var bland de första som svarade.	7-9		40 min
L1	Vald av SL1	7-9		42 min
SL2	Svarat på utskickat mail. Var bland de första som svarade.	F-3		35 min
L2	Vald av SL2.	F-3	Den lärare som egentligen skulle intervjuats var sjuk och L2 fick hoppa in som ersättare.	28 min
SL3	Svarat på utskickat mail. Var bland de första som svarade.	F-3		44 min
L3	Vald av SL3.	F-3		38 min
SL4	Svarat på utskickat mail. Var bland de första som svarade.	7-9		50 min
L4	Vald av SL4.	7-9		31 min

Fig. 1. Intervjuad pedagog, urvalsgrund, klasser, övrigt och intervjutid.

3.3 Genomförande

Jag har i undersökningen valt att ta reda på vilken syn några speciallärare och lärare har på språkutvecklande arbetssätt samt hur de samarbetar för att utveckla språkutvecklande

arbetsätt för elever i språklig sårbarhet. Jag valde att fokusera på speciallärare som är relativt nyutexaminerade för att få en bild utifrån det perspektivet. Urvalet är då inte slumpmässigt utvalt då det måste finnas lika stor chans för alla människor i en population att kunna delta i undersökningen (Fejes & Thornberg, 2015).

Intervjuerna genomfördes på speciallärarens val av plats. Enligt Stukát (2011) ska miljön vara så ostörd som möjligt och upplevas trygg. Jag valde att göra en uppsökande intervju då det enligt Stukát (2011) betyder att man träffar den intervjuade på hemmaplan, det vill säga i detta fall på arbetsplatsen. Miljön ska kännas ohotad och lugn för den som ska intervjuas. Vid intervjuerna informerade jag de intervjuade om att deras uppgifter som namn och arbetsplats är konfidentiell och inte skulle skrivas in i arbetet och att intervjuinspelningarna kommer att raderas när arbetet är klart. De fick också information om att ha möjligheten att ta tillbaka sin medverkan när som helst under intervjun. Jag informerade även om syftet med studien.

Intervjun spelades in via en inspelningsfunktion på mobiltelefonen.

3.4 Analys och bearbetning av data

För att analysera data från intervjuerna har jag inspirerats av Graneheim och Lundmans (2004) beskrivning av kvalitativ innehållsanalys. Enligt Graneheim och Lundman (2004) kan en text tolkas på många olika sätt. Det föreligger alltid någon slags förförståelse när man tar sig an materialet och tillförlitligheten kan ifrågasättas. Även Fejes och Thornberg (2015) och Kvale och Brinkmann (2014) tar upp svårigheten med att tolka materialet, då det är svårt att inte ta hänsyn till sina egna förutfattade meningar vid analysen. En viktig aspekt att ha i åtanke när man forskar är att det som återges inte är en sanning utan en tolkning av materialet. Forskarens tidigare bakgrund och kunskaper blir ett verksamt verktyg vid tolkningsprocessen (Fejes & Thornberg, 2015). Enligt Graneheim och Lundman (2004) är en betydelsefull del av innehållsanalysen att dela in materialet i olika teman.

Jag valde att använda en funktion på telefonen för att spela in intervjuerna. Jag lyssnade först igenom varje intervju en gång för att få en helhetsbild av intervjun. Därefter lyssnade jag en gång till och transkriberade samtidigt till text, dock utan att dokumentera pauser, miner och rörelser. Allt dokumenterades noga utifrån vem som sagt vad och vilken fråga som ställts. Jag läste igenom transkriberingen flera gånger och jämförde ord, meningar och stycken med mina syften. Jag försökte koncentrera mig på det viktigaste, kärnan, i det som berättats och valde ut det jag ansåg var det mest betydelsefulla (Graneheim & Lundman, 2016). Jag använde mig av

underteman och delade in materialet efter dessa. Därefter skapade jag teman och valde ibland att ta med flera underteman under samma tema. Eftersom jag ville ha kommentarer från alla de intervjuade paren som berörde varje tema hade jag stor bredd på dessa. Se figur 2.

Meningsinnehåll	Tolkning av materialet	Undertema	Tema
<p>Jag: Beskriv vad som är betydelsefullt för att en språkutvecklande miljö ska skapas?</p> <p>Speciallärare: Det är viktigt att klassrumsklimatet är tillåtande. Att eleverna kan känna att man inte är rädd för att uttrycka sig. Att känna sig trygg i klassrummet med läraren. Det finns ett klimat i klassen att vi kan misslyckas och att det är ett sätt att lära. Också olika former av stödstrukturer som att utgå från elevernas förförståelse. Eleverna behöver jobba mycket i grupp i samspel med andra och få stretcha sin förmåga, kan vara olika grupper. Jag tänker också att eleverna någon stans ska vara så aktiva under lektionens gång så att de känner att man inte kan slappna av. Det ska vara elevaktivt.</p>	<p>Tillåtande klassrumsklimat Inte vara rädd att uttrycka sig</p> <p>Trygg med läraren Det är ok att misslyckas</p> <p>Stödstrukturer</p> <p>Gruppaktiviteter</p>	<p>Tillåtande klassrumsklimat</p> <p>Trygghet i klassrummet</p> <p>Utgå från elevernas förförståelse</p> <p>Samspel med andra</p>	<p>Utvecklas tillsammans med andra</p> <p>Utvecklas tillsammans med andra</p> <p>Förförståelse</p> <p>Utvecklas tillsammans med andra</p>

Figur 2. Exempel på temaindelning

Parallellt som materialet delades in i teman läste jag tidigare forskning och jag koncentrerade mig på att komma fram till likheter i svaren men också olikheter samt om det var något jag saknade och som inte alls kom fram vid intervjuerna men som ansågs betydelsefullt enligt tidigare forskning. Från början hade jag fler teman som jag ansåg var

intressanta att analysera men då det skulle bli ett allt för omfattande analysarbete för denna något mindre undersökning valde jag att begränsa mina val av teman till tre. De tre teman jag valde att fokusera på var mest utmärkande vid intervjuerna och det var det mest intressanta utifrån perspektivet språkutvecklande arbetssätt för elever i språklig sårbarhet. Dock hade det varit intressant att ha fler teman med i undersökningen som skulle ge en större bredd till undersökningen.

3.5 Etiska aspekter

I studien har det även tagits hänsyn till de forskningsetiska aspekterna som Vetenskapsrådet (2011) rekommenderar. Det finns fyra krav som är grundläggande inför en studie och dessa är följande; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Även Kvale & Brinkmann (2014) tar upp olika forskningsetiska aspekter så som information till deltagarna om samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll.

Konfidentialitetskravet är av stor vikt i kvalitativa intervjustudier då den som intervjuas måste känna sig säker på att de uppgifter som lämnas under intervjun behandlas med sekretess, menar Kvale & Brinkmann (2014). De lärare, speciallärare och skolor som deltagit i undersökningen har anonymiserats och går inte att härleda. Informanterna har fått ge samtycke till att delta i intervjuerna.

3.6 Tillförlitlighet och giltighet

Tillförlitlighet innebär att det resultat som kommer fram i studien ska kunna upprepas av andra forskare med samma resultat (Kvale & Brinkmann, 2014). Eftersom denna undersökning är en kvalitativ intervjuundersökning kan tillförlitligheten vara svår att mäta (Bryman & Nilsson, 2011). Min tolkning av svaren som den intervjuade för fram kan påverkas av mina tidigare erfarenheter vilket gör att en annan som intervjuar kanske hade tolkat på ett annat sätt. Under intervjun har jag ställt följdfrågor för att försöka få den intervjuade att utveckla sina svar ytterligare. Följdfrågorna kan också variera från person till person beroende på vad vi tar fasta på vid intervjuens gång. Jag anser att de intervjuade har svarat grundligt på frågorna och då borde också tillförlitligheten öka då det finns ett stort material att utgå från. Enligt Stukát (2011) är det viktigt att inte använda för stora frågor som

täcker mer än det man avser att undersöka, då minskar giltigheten. Dock anser jag att eftersom jag har försökt att ställa följdfrågor där jag riktat in mig på just det jag vill undersöka har giltigheten ökat något. Jag har ansett att ett stort material är bättre än ett litet och mer begränsat även om det kan göra att analysarbetet blir mer krävande. Jag har också utgått från den intervjuguide jag noggrant utarbetat tillsammans med min handledare utifrån syfte och frågeställningarna.

Giltighet innebär att den metod som används i studien verkligen undersöker det den ska undersöka, i detta fall svarar på frågeställningarna. (Kvale & Brinkmann, 2014). Innehållsvaliditet betyder att jag på ett allomfattande sätt ställer frågor om det begrepp som ska mätas, att jag inte missar något viktigt inom området för det jag ska undersöka. För att jag ska få en uppfattning om att det är så kan jag innan intervjuerna diskutera mina frågor med andra experter på området (Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). I detta fall har jag diskuterat mina frågor innan intervjun med min handledare vilket borde ha gjort att jag fått ett mer giltigt innehåll. Kriterievaliditet innebär att olika instrument kan mäta samma sak och att det blir ett mer giltigt resultat om det används mer än ett instrument Barajas et.al. (2013). Mitt instrument har varit kvalitativa intervjuer. Hade jag kompletterat undersökningen med observationer i klassrummet och fått en uppfattning om hur lärare och speciallärare agerar i verkligheten hade troligtvis giltigheten ökat. Även urvalet i min studie kan diskuteras utifrån ett giltighetsperspektiv. Det var min handledare som valde ut de speciallärare jag skulle maila förfrågan till och det slumpmässiga valet av informanter uteblev.

Ytterligare något som kan ha påverkat giltigheten är att speciallärarna valde de lärare som skulle intervjuas. De kan medvetet ha valt lärare som de vet har en liknande syn på språkutvecklande arbete som de själva samt att de kan ha ett bra samarbete som de vill ska synliggöras vid intervjuerna.

Studien bygger på 8 intervjuer och sammanlagt 5, 5 timmes intervjutid. Det är inte möjligt att dra några generella slutsatser utifrån det begränsade underlaget.

4. Resultat och analys

I detta kapitel redogörs för det resultat som intervjuerna visat. Totalt intervjuades fyra lärare, varav två arbetar med elever på lågstadiet och två med elever på högstadiet samt fyra speciallärare med inriktning språk, läs- och skrivutveckling med hjälp av semistrukturerade frågor. Redovisningen baseras på deras intervjusvar utifrån de intervjuguider jag använt (bilaga 2). I det här kapitlet kommer intervjusvaren att redovisas utifrån följande teman: *Proximala utvecklingszonen och förförståelse, Utvecklas tillsammans med andra samt Samarbete för språkutveckling*. Efter varje tema följer en delanalys där resultatet relateras till tidigare forskning och teori. Kapitlet avslutas med en sammanfattande analys.

4.1 Proximala utvecklingszonen och förförståelse

Jag har valt att inleda resultatet med de svar som passar in i temat för den proximala utvecklingszonen. Följande kom fram vid intervjuerna.

Flertalet av speciallärarna och lärarna anser att det är viktigt att veta var eleverna befinner sig kunskapsmässigt just nu för att kunna utveckla eleverna språkligt. Följande svar framkom vid intervjuerna:

Man går så långt tillbaka att alla har möjlighet, att man fångar upp alla och ger alla möjligheten att hänga med hela biten. Att få med alla på tåget (L1).

Det är viktigt att utmana alla elever och att de får ta plats oavsett hur mycket man kan (L2).

Att hitta där eleverna är i sin utveckling och att lyckas fånga dem så att de blir utmanade utifrån där de är (SL2).

En speciallärare (SL4) har samma uppfattning då hon anser att man som lärare måste ställa krav och ha förväntningar på eleverna men framhåller även att eleverna behöver känna att de lyckas. Kraven och förväntningarna behöver anpassas så att eleverna inte tycker det är för svårt för att lyckas samtidigt som det inte ska vara för lätt så att kunskapsutvecklingen uteblir.

En annan speciallärare (SL4) uttrycker sig även hon på liknande sätt då hon säger att det är viktigt att utmana eleverna där de är i sin utveckling men anser till skillnad från de andra pedagogerna att det finns stora utmaningar att kunna göra detta på ett bra sätt eftersom

eleverna är på så olika nivåer i sin språkutveckling. Det är svårt att anpassa uppgifterna till elevernas olika förmågor.

En delvis annan uppfattning uttrycks av en speciallärare då hon berättar att det är viktigt att hon som speciallärare lägger märke till elevernas utveckling då de kommer till henne eftersom hon tycker sig se att eleverna fått dåligt självförtroende i klassrummet. Hon säger följande:

Barnen har kanske blivit lite stukade i klassrummet och det är väldigt viktigt att när de kommer till mig så blir de uppmärksammade och att framgångar och framsteg uppmärksammas av mig (SL1).

Specialläraren framhåller sin egen betydelse att stärka elevernas självförtroende istället för att se problematiken med att eleverna får dåligt självförtroende i klassrummet.

Fortsättningsvis tas temat förförståelse upp i resultatet och följande kom fram vid intervjuerna.

Nästan alla lärare samt en speciallärare tar upp betydelsen av att eleverna har förförståelse för det de ska arbeta med då det gör att de känner igen sig. Enligt lärarna skapar förförståelse engagemang hos eleverna vilket i sin tur stöttar elevernas språkliga utveckling.

En speciallärare (SL1) berättar att hon använt mobiltelefonen som arbetsredskap för att få eleverna att bli mer motiverade. Det som annars kan kännas tråkigt och jobbigt var nu jätteroligt. Eleverna fick skriva en instruktion till specialläraren om hur man använder mobiltelefonen och skickar sms. Hon testade därefter deras instruktion för att se om den fungerade.

Två av lärarna säger följande om förförståelse:

Genom igenkänning och deras egna intressen och att man kan något och lusten i det (L2).

Alltid vara noga med att utgå från elevernas förförståelse. På vilket sätt kan jag jobba med mina elever med deras förförståelse. Vilka arbetssätt och metoder? och det ser jag när jag ser vad eleverna redan kan (SL4).

Ovanstående uttalanden visar att lärarna utgå från sådant eleverna redan kan, den förförståelse och kunskap de har sedan tidigare när de ska lära sig något nytt. De framhäver betydelsen av att eleverna ska kunna något om ämnet innan.

En delvis annan betydelse får förförståelsen i nedanstående två citat då lärarna och eleverna tillsammans skapar ny förförståelse vilket uttrycks på följande sätt:

Vi har högläsning varje dag då vi diskuterar texten. Vi gör sammanfattningar från gårdagen och återberättar. Jag läser vad kapitlet heter och eleverna får fundera över vad som ska hända. Jag läser och vi diskuterar (L3).

Jag ger väldigt sällan bara texter, utan vi pratar om dem först (L4).

Eleverna ges här möjlighet till ny förförståelse för texterna de ska läsa då de tillsammans pratar om innehållet.

4.1.1 Delanalys

L1 anser att man behöver gå tillbaka kunskapsmässigt så att alla elever har en möjlighet att utvecklas. Det är också viktigt att alla elever kan följa med i undervisningen. Detta tankesätt stöds av Vygotskij (1934/1999) och Säljö (2014) som båda tar upp begreppet proximal utvecklingszon vilket har betydelse för elevernas fortsatta språkutveckling. För att hitta elevernas individuella utvecklingszon måste man veta var eleverna befinner sig kunskapsmässigt i sin utveckling just nu för att kunna utveckla dem vidare. SL1 anser att de elever som kommer till henne har blivit ”stukade” i klassrummet och att de inte har blivit sedda. SL1 anser att hon har en betydelsefull uppgift, att uppmärkasamma dessa elever och höja deras självförtroende. SL1 tar också upp uppgiften med mobiltelefonen där eleverna får möjlighet att utveckla skriftspråket med hjälp av sitt intresse och den förförståelse de har om hur en telefon fungerar. Enligt Jonsson (2006) främjas språk-, läs- och skrivutvecklingen av att läraren använder stödstrukturer som t ex personliga erfarenheter i undervisningen istället för att eleverna arbetar med material som redan är förutbestämt.

L2 ser som stor vikt att se till så att alla elever får utmaning i undervisningen och SL2 säger att man ska hitta där eleverna är i sin utveckling så att de blir utmanade från sin utvecklingsnivå. Dessa uttalanden kan relateras till den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1934/1999 och Säljö, 2014). Liberg (2007) framhåller betydelsen av att förstå elevernas individuella meningsskapande och hur de förstår nytt kunskapande. Enligt Liberg (2008) är det av betydelse att variera undervisningen för att kunna anpassa till elevers olika förutsättningar. L2 för fram vikten av att alla elever får ta plats oavsett hur mycket man kan, vilket borde vara en förutsättning för att eleverna ska lyckas inom den egna utvecklingszonen.

Lärarens budskap till eleverna blir att alla är välkomna att uttrycka sina tankar och funderingar. Enligt McCabe (2006) är lärarens attityd till elever av vikt för hur lärandet sker. För att elever ska utvecklas kunskapsmässigt måste läraren ha en positiv bild av eleven och dess kunskaper.

Reichenberg & Lundberg (2011) för fram vikten av att använda strukturerade textsamtal för att inkludera eleverna i undervisningens innehåll. Detta kan jämföras med L3 när hon på olika sätt diskuterar rubrik och innehåll vid högläsning. L3 använder sig av stödstrukturer vilket Jonsson (2006) och Wood, Bruner & Ross (1976) för fram som betydelsefullt vid språkutveckling. SL3 tycker det är svårt att möta eleverna på deras nivå då eleverna har en sådan spridning och inte kommit lika långt i sin språkutveckling. Nilholm & Göransson (2013) för fram arbetssättens betydelse då de ska vara anpassade till alla elevers olika behov och förutsättningar. Olikheter ska ses som en tillgång. Enligt Liberg (2007) lär vi med alla våra sinnen och för fram vikten av att skapa varierad lärmiljö som låter eleverna lära på många olika sätt. Detta skulle kunna vara ett stöd för SL3 då en varierad undervisning kan göra det lättare att få en bild av hur de olika individerna lär sig och förstår på bästa sätt.

L4 för fram betydelsen av elevernas förförståelse för sin språkutveckling och att det är betydelsefullt för elevernas utveckling att läsa och diskutera texter gemensamt i klassen innan de får läsa dem individuellt. Enligt Österholm (2006) är läsförståelse ett samspel mellan aktiv läsning av texten, avkodningen samt den egna förförståelsen. Även SL4 för fram förförståelsens betydelse. När man vet vad eleverna kan sedan tidigare kan man välja rätt anpassade arbetssätt och metoder. Vidare anser SL4 att kraven som ställs på elevernas ska vara anpassade efter deras behov så att de känner att de lyckas. Läraren har också förväntningar på att eleverna ska lyckas. Enligt McCabe (2006) är det av stor vikt att läraren har en positiv tro på eleven. Detta samspel har betydelse för hur eleven utvecklas i sitt lärande och särskilt för elever i språklig sårbarhet. SL4 utgår från elevernas proximala utvecklingszon då kraven är anpassade efter elevernas behov (Vygotskij, 1934/1999 och Säljö, 2014).

4.2 Utvecklas tillsammans med andra

Två av lärarna framhäver betydelsen av att eleverna är tillsammans med andra när de ska arbeta språkutvecklande. Den ena klassen arbetar gemensamt med texter och bygger på så sätt upp förståelsen och strukturen. Den andra läraren berättar att hon anser att specialläraren ska

vara inne i klassrummet och stötta elever med särskilt stöd där istället för att ta ut eleverna och arbeta med dem enskilt. Dessutom anser hon att även andra elever i klassen gagnas av detta. Lärarna uttrycker sig på följande sätt:

Först bygger vi upp förståelsen och strukturen tillsammans. Sedan skriver de en gemensam text och det sista steget är att man skriver en egen text och har då fått en grund att stå på som de kan använda i sitt eget skrivande.

Bättre att hon är med i klassrummet och så missar eleverna ingenting. Eleverna får förklarat mycket mer ingående och det gör man för hela klassen. Inte bara för dem (L4).

En annan uppfattning har några av pedagogerna då de anser att det är språkutvecklande att ta ut elever från klassrummet. De säger följande:

Jag jobbar bland annat språkutvecklande med en elev, vi sitter bara hon och jag. Hon får berätta hur hon tänker (SL1).

Det beror på vad man vill att eleverna ska träna på och lära sig. Om man vill lästräna är det bra (L2).

Min tid får läggas på den specifika lästräningen och utredningar och då tar jag ut elever och gör detta oftast enskilt med dem. Det är svårt att träna eleverna på detta i klassrummet. Ju yngre eleverna är desto mer tränar jag med dem (SL2).

Eleverna förväntas utveckla sitt språk och sin läsning när de är ensamma med specialläraren och en av speciallärarna anser att det är svårt utveckla elevernas läsning i klassrummet tillsammans med de andra barnen och läraren.

På liknande sätt anser en av speciallärarna (SL1) att det är betydelsefullt att eleverna får kommunicera med varandra i klassrummet för att utvecklas. Läraren ska skapa arenor där eleverna uppmuntras att kommunicera med varandra så att de utvecklas. Hon hänvisar också till den gamla föreläsningsformen då läraren hade 90 % av talutrymmet på lektionerna. Dock anser hon också att läraren ska vara tyst och låta eleverna prata så mycket som möjligt. Specialläraren framhåller inte lärarens betydelse för elevernas språkutveckling och det kan tolkas som att eleverna enbart ska kommunicera med varandra och inte med läraren.

Två av pedagogerna lyfter fram betydelsen av att eleverna känner tillit till lärare och elever i klassen samt att de har en bra relation med läraren för att det ska vara en språkutvecklande miljö i klassrummet. De säger följande:

Att det är ett tillåtande klimat i klassrummet. Det är det allra viktigaste. Att eleverna vågar trots att de vet att de har en språksvårighet (L3).

Att vi skapar relationer med eleverna så att de känner att vi bryr oss och att vi har förväntningar på eleverna. Det är inte bra att misslyckas då det blir svårt i skolan då och vi bygger denna relation tillsammans. Pedagoger och elever (SL4).

För att miljön i klassrummet ska vara språkutvecklande och eleverna ska uppmuntras till språkligt samspel med lärare och klasskamrater behöver de känna sig trygga.

En av lärarna (L3) har en annan uppfattning om hur man skapar en språkutvecklande miljö i klassrummet då hon säger att eleverna ska sitta tysta och arbeta samt att det är viktigt att skapa arbetsro i klassrummet. Samspelet tillsammans med andra sätts åt sidan och eleverna uppmanas att inte kommunicera med varandra.

4.2.1 Delanalys

L1 använder sig av elevernas delaktighet genom samtal för att bygga upp förståelsen och strukturen inför arbetet med en text. Enligt Reichenberg & Lundberg (2011) är det viktigt att eleven tillsammans med andra får förståelse för texter. Går uppgiften ut på att eleven sitter själv och ska försöka tyda en text kan det bli för svårt och läsutvecklingen hämmas. När eleven blir delaktig i strukturerade textsamtal tillsammans med andra kan det ha positiva effekter på läsförståelsen. Vygotskij (1934/1999) visar på att den sociala interaktionen har betydelse för att vårt tänkande vidareutvecklas. Genom samspel förändras vårt tänkande och vi får nya erfarenheter och kunskaper. L1 berättar vidare om hur de tillsammans skapar en text innan eleverna får prova sina egna vingar genom att skriva en egen text. Enligt Säljö (2014) måste vi själva vara delaktiga i processen för att kunna utvecklas vidare, vi måste få träna på det vi ska lära oss. SL1 menar att lärare måste minska sin muntliga delaktighet och låta eleverna ta mer plats vid diskussioner. Enligt Bruner (1996) är det av betydelse hur lärare samtalar med eleverna. Det ska vara utvecklande frågor där eleverna själva tänker ut sina svar och får möjlighet att uttrycka sina tankar. SL1 säger också att hon arbetar språkutvecklande med en elev då de sitter ensamma, bara de två. Läraren blir ett stöd för eleven och som tidigare tagits upp är det av stor vikt (Säljö (2014) dock uteblir klasskamraternas tankar och erfarenheter.

L2 och SL2 har en gemensam syn på att lästräning behöver utföras av speciallärare och att det är lättare att göra det enskilt med eleverna. Det individinriktade perspektivet är här i fokus (Björk-Åman, 2013). Jonsson (2006) framhäver betydelsen av att speciallärare har möjlighet att diagnostisera elevers läsfärdigheter för att kunna anpassa lästräningen efter elevens behov. Vilket specialläraren har möjlighet att göra när hon träffar eleven enskilt. Det specialläraren får reda på om elevens behov kan därefter göras i klassrummet tillsammans med läraren.

L3 och SL3 för båda fram betydelsen av ett tillåtande klimat i klassen och att eleverna vågar prata på lektionerna. Enligt Säljö (2014) är språket en länk mellan det yttre och det inre språket. För många är det inre språket svårt att uttrycka inför andra och då tänker jag särskilt på elever i språklig sårbarhet. Det inre språket kan vara lättare att uttrycka om vi känner oss trygga i det sammanhang vi befinner oss i menar Säljö (2014). Nilholm & Göransson (2013) för fram betydelsen av att elever känner sig delaktiga i gemenskapen i klassen, som i sin tur skapar tillit. Olikheter ska ses som en tillgång. Samtidigt påtalar L3 vikten av att det är tyst på lektionerna vilket kan tolkas som att den sociala interaktionen inte får utvecklas till fullo i klassrummet och att elever i språklig sårbarhet kan bli hämmade och inte vågar prata.

L4 för fram betydelsen av att specialläraren kommer in i klassrummet istället för att ta ut elever i språklig sårbarhet. Elever som behöver stöttning kan då få det tillsammans med sina klasskamrater. Dessa elever får då möjligheter att lära i kommunikativt samspel tillsammans med andra (Säljö, 2014). L4 berättar också att när arbetssätten anpassas genom att det blir tydligare förklaringar gynnar detta hela klassen, inte bara de elever som har särskilt stöd. Nilholm (2007) tar upp dilemmaperspektivet som ett argument för att elever i språklig sårbarhet kan behöva både inkluderas i klassrummet för att få möjlighet till social interaktion tillsammans med sina klasskamrater men även enskild träning tillsammans med speciallärare för att få specifik träning som passar just den elevens förutsättningar för att lära. SL4 för fram relationen som en betydande faktor för att få med elever i språklig sårbarhet i klassrumsarbetet. Finns inte relationen mellan pedagog och elev kan eleverna misslyckas i sitt lärande anser SL4. Detta synsätt får stöd av Åberg (2009) som påtalar sambandet mellan förtroende mellan elev och lärare och positivt klimat i klassen. Är relationen god mellan lärare och elev blir även relationen god mellan eleverna anser Åberg. Taube (1988) tar upp sambandet mellan positiva erfarenheter och engagemang/motivation för elever med läs- och skrivsvårigheter.

4.3 Samarbete för språkutveckling

När det gäller samarbetet mellan speciallärare och lärare har jag fokuserat på olika utgångspunkter som framkommer vid intervjuerna och som jag anser har betydelse för samarbetet; vilka fördelarna är med deras samarbete, om träffarna är informella eller formella samt var specialläraren ger stöd till elever som är i behov av det; i klassrummet eller enskilt.

Hälften av pedagogerna anser att samarbetet tillsammans med specialläraren eller läraren ger fördelar genom att de får möjligheter att utveckla de språkutvecklande arbetssätten. De säger på följande sätt:

Det är för elevens bästa men hon stöttar även mig. Ger mig tips på arbetssätt eller tankesätt. Man kan prata med någon om eleven som faktiskt har lite mer kunskap än en själv. Att fånga in de eleverna (L1).

Vi pratar ofta om vad jag ska tänka på i mitt arbete med läs och skriv (L2).

Jag handleder pedagogerna och hur de kan arbeta i klasserna (SL2).

Det kan komma från SL3 att har du provat det här, testa det här. Även om det är mycket jag redan tycker jag gör så finns det alltid något som SL3 kan ge tips om. Gör så här istället (L3).

På liknande sätt uttrycker sig en av de andra speciallärarna (SL4) då hon säger att hon vill vara med i processerna men till skillnad mot de ovanstående pedagogerna framhåller hon betydelsen av att vara inne i klassrummet för att hon ska kunna påverka lärarnas språkutvecklande arbetssätt. Hon anser att det blir roligare när man gör det tillsammans. Hon har då större möjlighet att se vad som fungerar och vad som inte fungerar för att eleverna ska utvecklas. Hon anser också att hon gör större nytta för elever i som är i behov av särskilt stöd om hon är i klassrummet. Dessutom ser hon sig som ett bollplank för lärarna och framhåller betydelsen av att det är läraren som ska komma på de förändringar som behöver göras med hjälp av hennes utmanande frågor.

En speciallärare har en annan uppfattning om samarbetet med läraren och är inte riktigt nöjd med det de diskuterar på sina träffar. Hon vill ha ett större fokus på elever i språklig sårbarhet. Hon säger följande:

Mer regelbunden kontakt där syftet är just elever i språklig sårbarhet (SL2).

Två av de intervjuade pedagogerna har ungefär samma uppfattning om att deras träffar med specialläraren eller lärarna oftast är informella. De berättar följande:

Vi har inget speciellt forum förutom arbetslaget och där ska så mycket annat avhandlas men vi sitter nära varandra och vi tar små informella träffar (SL1).

Det är inte officiella träffar men vi gör det hela tiden. Jag tycker vi har en bra kommunikation (L4).

En delvis annan uppfattning uttrycks av en annan speciallärare då hon säger att de ibland har formella träffar om det är en specifik elev som de behöver diskutera. Dock anser hon att deras samtal oftast sker genom informella träffar. Hon säger följande:

Vi bokar även in tider om det är någon som vill diskutera en elev. Men det är mycket att det sker spontant. De vill ha det och de är nöjda (SL3).

Hon framhåller även att lärarna vill ha möjligheten att träffas spontant och att de anser att det upplägget är bra.

De flesta speciallärare och alla lärare uttrycker att samarbetet mellan dem och specialläraren eller läraren fungerar bra och de har ett samförstånd. Dock är det en speciallärare (SL1) som har en annan uppfattning och anser att hon har svårigheter med att samarbeta med några lärare i arbetslaget. De har blivit sura på henne eftersom hon inte gör som den tidigare specialläraren. Specialläraren behöver fundera över hur hon kan få en bättre kontakt med dessa lärare.

4.3.1 Delanalys

L1 får stöttning av specialläraren och tips på arbetsätt och tankesätt så att hon kan anpassa undervisningen. Tjernberg (2013) anser att den specialpedagogiska kompetensen behövs då rätt insatser ska göras för elever. Det är betydelsefullt att även lärare har kompetensen att välja ut rätt anpassade insatser och denna kompetens kan utvecklas för lärare om läraren får möjlighet till reflekterande samtal menar Tjernberg. Det relationella perspektivet synliggörs och fokus flyttas från eleven till att utveckla det som görs i klassrummet för att skapa en klassrumsmiljö som gynnar alla elever (Ahlberg, 2011). SL1 berättar att hon har ett bra samarbete med vissa lärare men att några lärare verkar ha ett motstånd till förändringar då de vill att hon ska arbeta som den tidigare specialläraren. Detta styrks av Tetlers et al. (2014) studie som visar på att det ofta finns ett motstånd från lärare att ta till sig och utföra förändringar. William (2014) för också fram den problematiken vid förändringar och att det kan behövas tid för att förändringarna ska bli befästa och att det kan bli för tungt för lärarna om förändringarna ska utföras i snabb takt.

L2 berättar att hon och SL2 diskuterar läs- och skrivutvecklingen. SL2 berättar att hon handleder pedagogerna och hur de kan arbeta i klasserna. SL2 säger också att hon vill att deras diskussioner mer fokuserar på elever i språklig sårbarhet. Tjernbergs (2013) studie visar att när lärare reflekterar över metoder och nya pedagogiska arbetssätt är möjligheten större att läs- och skrivinläringen blir framgångsrik. Det visar sig också betydelsefullt att när lärare får möjlighet att ha djupare pedagogiska samtal om läs- och skrivutveckling, då man jämför teorier med det man gör i klassrummet, kan förändringar bli möjliga. På det sättet får lärarna en förståelse för de språkutvecklande arbetssätt de använder i klassrummet och möjligheterna till ett gynnsamt lärande ökar även för elever i språklig sårbarhet.

L3 och SL3 har en gemensam syn på deras samarbete och uppföljning. De har spontana träffar då de diskuterar sådant som hänt på lektionerna. L3 uttrycker även att hon får tips på arbetssätt hon kan prova i klassrummet. Enligt Sahlin (2005) leder ofta samtal till att ge råd eller tips som inte tillräckligt utmanar lärarens tankar. Råden kan dessutom uppfattas som överlägsna vilket kan tolkas som att de som får råden inte kan ta till sig dem. Sahlin anser att råd eller tips på hur undervisningen ska utvecklas bygger ofta på egna erfarenheter istället för på forskning och blir inte tillräckligt. L3 berättar även att de bokar tider då de diskuterar elever. Men att lärarna vill ha möjligheten att komma in spontant när de vill diskutera något specifikt. Även SL3 berättar att de träffas så fort hon haft en elev och att de har en kontinuerlig dialog.

L4 anser att de har en bra kommunikation, att de tar sig tid när de behöver prata. Hon säger också att de tillsammans får elever i behov av särskilt stöd engagerade i sitt arbete. SL4 beskriver sig själv som ett bollplank. Hon nämner att hon vill att pedagogerna ska komma på sina lösningar själva samtidigt som hon berättar om sin syn på problemet. Detta kan jämföras med Åbergs (2009) samarbetande samtal då det är ett gemensamt givande och tagande som båda har behållning av.

4.4 Sammanfattande analys

I studien framkommer det att det är av vikt att veta var eleverna befinner sig i sin utveckling och att kunna utgå från det för att under bästa förutsättningar kunna utveckla eleverna språkligt. När man vet detta kan man välja rätt anpassade arbetssätt och metoder. Vygotskij (1934/1999) och Säljö (2014) pratar om den proximala utvecklingszonen. Det är en

speciallärare som ser svårigheter med att utveckla varje elev individuellt då eleverna är på så olika nivåer i sin utveckling.

Vid intervjuerna framkommer det att läraren har textsamtal tillsammans med eleverna och på det sättet lär sig eleverna att så småningom kunna skriva en text på egen hand. Enligt Reichenberg & Lundberg (2011) är det viktigt att eleverna får arbeta tillsammans med andra istället för att sitta själv med texter och försöka tyda dem. Enligt Vygotskij (1934/1990) och Säljö (2014) har den sociala interaktionen betydelse för att vårt tänkande vidareutvecklas och vi får på det sättet ny kunskap. Det framkommer i studien att elever har särskilt stöd i klassrummet tillsammans med sina klasskamrater och läraren. Eleverna får då en möjlighet att lära tillsammans med andra. Detta kan relateras till Nilholms (2007) syn på dilemma perspektivet då elever kan ha behov av att få enskilt stöd tillsammans med specialläraren. Vidare framkommer av intervjuerna att alla elever i klassen har nytta av att specialläraren är inne i klassrummet genom att exempelvis förklaringar tydliggörs. En speciallärare berättar att hon anser att lärare ska vara tysta på lektionerna och låta elever vara mer språkligt aktiva. Enligt Bruner (1996) är det av vikt hur lärare samtalar med eleverna då diskussionerna behöver utvecklas vidare för att språket ska vidareutvecklas och det kan de göra om läraren ställer utvecklande frågor.

Förförståelsen framställs vid intervjuerna som betydelsefullt för elevernas språkliga utveckling. Förförståelse är en stödstruktur som enligt Jonsson (2006) främjar språk-, läs- och skrivutvecklingen jämfört med om eleverna enbart får arbeta med material som redan är förutbestämt.

Något som framkommer vid intervjuerna som betydelsefullt för att skapa en språkutvecklande miljö är lärarens förmåga att skapa goda relationer med eleverna och att eleverna känner tillit till lärarna. Åberg (2009) påtalar sambandet mellan förtroende mellan elev och lärare och positivt klimat i klassen som i sin tur påverkar elevernas relation sinsemellan. Det framkommer också vid intervjuerna att det finns ett samband mellan tillåtande klimat och att våga prata på lektionerna. Enligt Säljö (2014) är språket en länk mellan det yttre och det inre språket. För många är det inre språket svårt att uttrycka inför andra om vi inte känner oss trygga. Nilholm & Göransson (2013) för fram betydelsen av att elever känner sig delaktiga i gemenskapen i klassen, som i sin tur skapar tillit. Olikheter ska ses som en tillgång. Vid intervjuerna framkommer det att det är elever som kommer till henne och har särskilt stöd som har fått dåligt självförtroende i klassrummet.

Det framkommer av studien att speciallärarna och lärarna inte alltid har samma syn på hur man skapar språkutvecklande arbetssätt i klassrummet.

Lärarna i studien anser att de får stöttning och tips av speciallärare hur de kan arbeta språkutvecklande för elever i språklig sårbarhet. Tjernberg (2013) anser att den specialpedagogiska kompetensen behövs då rätt insatser ska göras för elever. Det är också betydelsefullt att lärare har kompetensen vilket kan utvecklas om läraren får möjlighet till reflekterande samtal. Det blir ett relationellt synsätt (Ahlberg, 2011).

En speciallärare berättar att hon har ett bra samarbete med vissa lärare men att det inte fungerar med alla. Anledningen är att hon inte arbetar som den förra specialläraren. Enligt Tetler et al. (2014) är det betydelsefullt att lärare och speciallärare samarbetar för att kunna genomföra förändringar och goda lärmiljöer. Men det finns också ofta ett motstånd från lärare att ta till sig och utföra förändringarna.

En speciallärare tar upp betydelsen av att vara delaktig i klassrumsarbetet för att kunna upptäcka eventuella brister i de språkutvecklande arbetssätten för elever i språklig sårbarhet. Det relationella perspektivet synliggörs (Ahlberg, 2011).

I studien framkommer det att speciallärarna och lärarna till stor del är överens om hur samarbetet ska organiseras mellan dem. De spontana träffarna framhävs som betydelsefulla för lärarna och speciallärarna. Dock är det en speciallärare som önskar mer regelbunden kontakt där elever i språklig sårbarhet är i fokus. Enligt Sundqvist (2012) leder ofta samtal mellan speciallärare och lärare till att egna erfarenheter blir rådande istället för forskningen. Tjernbergs (2013) studie visar att när lärare reflekterar över metoder och nya pedagogiska arbetssätt är möjligheten större att läs- och skrivinlärningen blir framgångsrik. Lärarna får en förståelse för de språkutvecklande arbetssätt de använder i klassrummet och möjligheterna till ett gynnsamt lärande ökar även för elever i språklig sårbarhet.

5. Diskussion

Nedan följer en diskussion av studiens resultat kopplat till dess syfte och frågeställningar. Därefter redogörs för specialpedagogiska implikationer som framkommit under arbetets gång. Avslutningsvis diskuteras metoden och förslag till fortsatt forskning presenteras.

5.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att få kunskap om vilken syn speciallärare och lärare har på språkutvecklande arbetssätt och hur de beskriver samarbete kring språkutvecklande arbetssätt med elever i språklig sårbarhet. I studien berättar lärare och speciallärare att det är betydelsefullt att lärare och elever lär tillsammans i social interaktion vilket även Vygotskij (1934/1990) och Säljö (2014) påtalar. Det som kommer fram vid intervjuerna är att de tillsammans i klassen diskuterar texter vid högläsning, när texter ska skrivas samt texter som eleverna ska läsa. Detta gör att elevers tidigare kunskaper och förförståelse görs delaktiga för klasskamraterna och de lär av varandra. Elever behöver lära av andra som har mer kunskaper för att utveckling ska ske. Detta kan relateras till den proximala utvecklingszonen som Vygotskij (1934/1990) och Säljö (2014) belyser. Det är en speciallärare som anser att lärare ska hålla tyst i klassrummet och låta eleverna prata. Jag menar här att det är av stor vikt att poängtera att läraren inte ska vara tyst utan har en viktig roll vid diskussioner och det är att ställa utvecklande frågor och föra resonemang vidare som gör att eleverna lär sig mer och utvecklar sina tankar. Jag tänker då också på elever i språklig sårbarhet som kan behöva mer stöd för att vara delaktig än andra elever då de ofta är medvetna om sina svårigheter som andra inte har och då har större benägenhet att få sämre självkänsla (Bruce et al., 2016). Som speciallärare kan man stötta i klassrummet och ge elever som har behov av det strategier som hjälper dem att våga vara mer delaktiga. Förberedelse kan vara ett sätt att skapa förförståelse för det som ska diskuteras vilket specialläraren kan stötta med. Det kan också hjälpa att diskussionerna är i smågrupper, där grupp sammansättningen är väl genomtänkt för att skapa diskussionstillfällen som gör att alla elever får möjligheter att vara delaktiga i diskussionerna och får goda möjligheter att utveckla sitt språk. Dock anser jag att det är av betydelse att en lärare eller speciallärare är närvarande vid diskussionerna och ger gruppen vägledning och stöttar de elever som har behov av det.

I studien belyses betydelsen av att elever måste må bra i klassrummet genom att känna tillit till lärare och klasskamrater och att de har en god relation med läraren för att språkutveckling ska ske. I studien tar en speciallärare upp elever som får särskilt stöd och som hon kan se har fått dåligt självförtroende i klassrummet. Hon ser som sin uppgift att uppmärksamma framgångar och framsteg när de kommer till henne. Så som jag ser det behöver specialläraren diskutera detta med arbetslaget så det synliggörs. Eleverna behöver bli uppmärksammade även i klassrummet då det är där de är som mest och det är där de i huvudsak ska utvecklas och lära. Läraren är kanske inte medveten om att eleverna upplever det som de gör och då måste läraren få reda på detta. Dock tror jag ofta medvetenheten finns men att det är svårt att veta hur man ska förändra för att det ska bli bättre. Då det är elevers välmående som står i fokus kan detta behöva lyftas av ledningen som kan planera för samtalsgrupper där det diskuteras och läraren känner att det finns ett stöd av andra.

I intervjuerna framkommer också att det är betydelsefullt att veta var eleverna befinner sig kunskapsmässigt för att de ska kunna utvecklas vidare. Vilket jag menar är avgörande för att kunna anpassa arbetssätt och utveckla varje elev utifrån sina förutsättningar och kunskaper. Har inte läraren och specialläraren den kunskapen måste det vara svårt att kunna utveckla varje elev inom sin proximala utvecklingszon. Diagnostisering är något som förs fram i forskningen som ett betydelsefullt redskap för att få reda på var elever är i sin utveckling och för att sedan kunna anpassa arbetssätt efter elevens behov (Jonsson, 2006 och Tjernberg, 2013). En speciallärare berättar att utredningar av elever är en viktig del av hennes arbete med eleverna. Dock finns det även en problematik med att göra diagnoser vilket Björk-Åman (2013) belyser. När diagnoser gjorts på elever finns det en risk för att pedagogerna delar in eleverna i fack som kan bygga på felaktiga uppfattningar om egenskaper. Där har vi pedagoger en viktig uppgift att fokusera på elevens positiva egenskaper och se det eleven är bra på. Det är det vi behöver utgå ifrån och stärka i det språkutvecklande arbetet. Diagnostisering kan vara positivt för självkänslan för elever med exempelvis dyslexi då de kan må bra av att få en etikett på sina svårigheter. De insatser som sätts in är ofta då rätt anpassade. En speciallärare i studien tar upp svårigheten med att utveckla alla elever där de är i sin utveckling eftersom de befinner sig olika långt kunskapsmässigt och det anser jag är en viktig aspekt. Jag tror att många pedagoger känner svårigheter med detta och det behöver ske en diskussion i arbetslagen hur man kan arbeta fram bra strategier för hur detta ska bli möjligt. Varierande arbetssätt kan vara ett sätt att skapa möjligheter för fler elever då vi lär oss på olika sätt.

Stödstrukturer som förförståelse lyfts av flera av pedagogerna i studien som betydelsefullt för språkutvecklingen och detta styrks även av forskare (Jonsson, 2006). Jag menar att elever behöver förförståelse för att kunna lära sig nytt. Den nya kunskapen måste bygga på tidigare erfarenheter och kunskaper. För elever i språklig sårbarhet är detta av stor betydelse då de redan har motgångar att tampas med. Vi pedagoger behöver göra allt för att underlätta språkutvecklingen för dessa elever. En av speciallärarna anser att när man vet vad eleverna kan sedan tidigare, vilken förförståelse de har, kan man välja rätt anpassade arbetsätt och metoder. Förförståelsen är alltså ett redskap som kan användas när undervisningen planeras. Redan vid inledningen av ett arbete kan läraren ta reda på vad eleverna kan och därefter planera det fortsatta arbetet i klassen. Specialläraren kan vara ett stöd i detta arbete genom att förbereda elever i språklig sårbarhet på vad som ska komma i ett nytt arbetsområde så att de är förberedda och har kunskaper med sig till eventuella genomgångar och diskussioner i klassen. Det som behövs då är att speciallärare och lärare har möjligheter att planera arbetssätten tillsammans. Om speciallärare är involverade i detta skede blir det en påminnelse för läraren att ta detta i beaktande när lektioner planeras. Förförståelsen har också betydelse för läsinläringen då det sker ett samspel mellan aktiv läsning, avkodningen och den egna förförståelsen (Österholm, 2006). Har eleven en förförståelse för det som händer i texten blir det lättare att läsa vilket underlättar läsinläringen och läsutvecklingen för elever i språklig sårbarhet.

Av intervjuerna framkommer det att specialläraren och läraren inte alltid har samma pedagogiska utgångspunkter för det språkutvecklande arbetet. Vilket jag anser skulle kunna synliggöras för arbetslaget. En diskussion om detta är enligt mig att föredra för att kunna få en mer gemensam syn på hur språkutvecklande arbetsätt ska skapas i klassrummen för att alla elever ska kunna utvecklas utifrån sina förutsättningar.

I diskussionen har det redan presenterats förslag på då speciallärare och lärare har nytta av varandra för att utveckla eleverna språkligt genom ett samarbete. Vilket jag kan se som en stor vinst för både pedagoger och elever. Jag kommer nu att fortsätta resultatdiskussionen utifrån speciallärarens och lärarens uppfattningar om deras samarbete.

En speciallärare berättar att hon har ett bra samarbete med vissa lärare medan några lärare anser att hon ska arbeta som den förra specialläraren och de har svårigheter att komma överens. Som ny speciallärare på en arbetsplats anser jag att det är betydelsefullt att ta det lugnt med de förändringar jag vill utföra. Lärarna behöver vara en del av den processen och att vi gör förändringarna tillsammans så de inte känner sig överkörda. Det är viktigt att lyssna på lärarnas önskemål och ta deras tankar på allvar.

En speciallärare tar upp betydelsen av att vara delaktig i klassrumsarbetet för att kunna upptäcka eventuella brister i de språkutvecklande arbetssätten för elever i språklig sårbarhet. Enligt Bladini (2004) behöver lärare ofta hjälp för att se om de förändringar som de har kommit överens om med specialläraren har kunnat genomföras genom att specialläraren är med i klassrummet och observerar. Jag tror att det är av stor vikt för specialläraren att vara delaktig i klassrumsarbetet för att förändringar ska kunna ske. Allra helst vara en del av klassrumsarbetet och då menar jag att tillsammans planera för de språkutvecklande arbetssätten för att göra att undervisningen passar alla elever. Jag är dock medveten om att denna tid kanske inte alltid finns men jag tror också att när väl läraren samarbetat med specialläraren under en tid så förändras lärarnas synsätt. Klassrumsmiljön kommer då i fokus för vad som kan utvecklas istället för att det fokuseras på elevens eventuella brister, det relationella perspektivet kontra det individuella/kategoriska perspektivet. Fler elever får då möjlighet att ta del av utvecklingsarbetet jämfört med om några få elever får särskilt stöd enskilt med speciallärare. Det är inte alla elever i språklig sårbarhet som har möjlighet till särskilt stöd. Våra gemensamma samtal då vi diskuterar de språkutvecklande arbetssätten och klassrumsmiljön blir troligtvis mer fokuserade på det som händer i klassrummet då båda parter har varit med om samma erfarenheter. De eventuella olika uppfattningar läraren och specialläraren får, kan göra att det blir utvecklande diskussioner. Forskning visar att det är av betydelse att relevant forskning också inkluderas i dessa samtal och att teorier jämförs med de arbetssätt som lärare använder i klassrummet. I forskningen tas det upp formella och informella samtal och att det är vanligast med de informella samtalen. Vid dessa tillfällen träffas läraren eller specialläraren utan att det i förväg är planerat, utan mer spontana träffar. Detta kommer även fram vid intervjuerna. Som jag ser det finns det en risk att dessa samtal endast handlar om specifika elever vars svårigheter då kommer i fokus för diskussionerna. Som jag ser det behövs det även formella samtal då en struktur för samtalet kan planeras i förväg och forskning kan på ett mer strukturerat sätt vara inkluderade i diskussionerna. En speciallärare tar vid intervjun upp att hon vill ha fler organiserade träffar då elever i språklig sårbarhet diskuteras.

Lärare tar vid intervjuerna upp att de får tips på hur de ska arbeta språkutvecklande med elever i språklig sårbarhet i klassrummet av specialläraren. Enligt Jonssons (2006) studie kommer det fram att lärare inte alltid har kompetensen att lära elever i språklig sårbarhet att utvecklas språkligt. Jag menar att detta skulle kunna förändras och att vi speciallärare behöver dela med oss av det vi kan och inte vara en isolerad kompetens vilket jag tror förekommer på skolor. Får specialläraren bara en insyn i klassrummet genom delaktighet och upprättar goda

samarbetsmöjligheter med lärarna blir det ett naturligt sätt att påverka klassrumsmiljön och arbetssätten och det blir ett gemensamt arbete mot en skola för alla.

5.2 Specialpedagogiska implikationer

Resultatet av den här studien har fått mig att vilja organisera språkutvecklande diskussioner i arbetslagen på skolorna då gällande forskning ska vara en viktig del av diskussionerna. Ibland har specialläraren och läraren samma syn på språkutvecklande arbetssätt vid intervjuerna men inte alltid och detta kan de behöva reflektera över. Det är viktigt att både speciallärarens och lärarens tolkningar diskuteras då båda professionerna kan lära av varandra. Det kan eventuellt också vara en fördel om den enskilde läraren och specialläraren har ett samtal först för att klargöra deras gemensamma tankar och vad som inte är gemensamt. Dessa samtal skulle kunna leda till att språkundervisningen kommer i fokus och kan utvecklas.

Specialläraren som hade svårigheter att samarbeta med alla lärare behöver backa något för att på det sättet få med alla lärarna i utvecklingsarbetet. Något har blivit tokigt i deras samarbete och deras relation behöver bli bättre. Specialläraren skulle kunna göra detta själv tillsammans berörda lärare men det kan eventuellt bli aktuellt med stöd från ledningen. Ledningen behöver bli informerad av allt som händer på individ och gruppnivå och hur just den kommunikationen fungerar framkommer inte i denna studie. Dock anser jag att det är av stor betydelse för att ett utvecklingsarbete ska kunna bli möjligt på skolan.

I forskningen framförs diagnoser som ett sätt att få reda på elevernas kunskaper och att genomföra dessa tester i ett tidigt skede när barnen börjar skolan ser jag som ett förebyggande arbete. Som pedagog får du då en bild av elevens kunskaper och i det fortsatta arbetet i förskoleklassen har du möjligheter att träna eleverna med exempelvis deras språkliga medvetenhet. Lärarna kan tillsammans med specialläraren utveckla arbetssätten i klassrummet för att försöka anpassa till elevernas förmågor. Om vi systematiskt arbetar för att så tidigt som möjligt ge eleverna verktyg att klara de utmaningar och krav som skolan ställer på eleverna borde de ha bra förutsättningar att utvecklas och lära. Jag som speciallärare har en betydande roll i att när elever byter lärare från exempelvis lågstadiet till mellanstadiet se till så att elevernas nya lärare får reda på vilka behov olika elever har för att övergången ska bli så bra som möjligt för eleven.

5.3 Metoddiskussion

Studien är en kvalitativ halvstrukturerad intervjuundersökning som genomförts för att få kunskap om vilken syn speciallärare och lärare har på språkutvecklande arbetssätt samt hur deras samarbete ser ut. Det är elever i språklig sårbarhet som har varit i fokus vid undersökningen.

I denna undersökning har jag använt mig av intervjuer. Enligt Fejes & Thornberg (2015) blir forskarens tidigare bakgrund och kunskaper ett verksamt verktyg vid tolkningsprocessen. Detta kan även bli en begränsning vid tolkningen av materialet. Mina förutfattade meningar kan innebära att jag låser fast mig vid en tolkning och har svårt att se utifrån ett annat perspektiv (Fejes och Thornberg, 2015). Hade jag gjort min studie tillsammans med någon annan skulle våra tolkningar kunnat diskuteras på ett mer utvecklat sätt (Stukát, 2011). Kanske hade vi även kommit fram till ett annat resultat.

Enligt Barajas et al. (2013) är det bra att komplettera två metoder då giltigheten blir större. I denna studie hade jag kunnat komplettera intervjuer med observationer för få en mer giltig bild av lärarnas och speciallärarnas språkutvecklande arbete i klasserna.

De intervjuade lärarna och speciallärarna var okända för mig vilket innebär att jag inte hade några förutfattade meningar med mig i bagaget utan jag visste egentligen ingenting om dem. Även skolorna var okända för mig. Det enda jag visste var vilket stadium de arbetade på. Jag har försökt att fundera på om det har varit positivt eller negativt att de intervjuade paren arbetar på olika stadium. Det är ju ett stadium som inte finns med i undersökningen och kanske hade det varit intressant med den uppdelningen istället; låg-, mellan- och högstadiet för att få en helhetsbild av grundskolan.

Urvalet av speciallärare och lärare kan också diskuteras. Som jag tidigare beskrivit har jag medvetet velat intervjua relativt nytexaminerade speciallärare och valde därför att gå till handledaren som försåg mig med mailadresser till speciallärare som examinerat för ett år sedan. Enligt Barajas et al. (2013) kan man utgå från ett strategiskt urval. I mitt fall har det strategiska urvalet bestått av speciallärare som är nytexaminerade då det var intressant för studien. Det var speciallärarna som valde ut lärarna som skulle vara med i undersökningen. Vilket kan liknas vid snöbollsurvalet som Barajas et al. (2013) beskriver som att det är tidigare valda informanter som ger förslag på andra informanter som kan passa för undersökningen. Kanske valde lärarna en representant som de ansåg de hade ett bra samarbete med och som de trodde skulle ge mig positiva utsagor till ett språkutvecklande arbete vilket kan ha påverkat tillförlitligheten och giltigheten. Dock anser jag att det har varit givande att

intervjua par som arbetar tillsammans men med olika professioner. Det har varit intressant att få denna bild och få göra jämförelser mellan deras utsagor.

I det missivbrev jag skickade ut till speciallärarna hade jag benämnt att intervjun skulle ta mellan 30 och 60 minuter. Att jag skrev en begränsad tid till intervjuerna kan ha gjort att informanterna valt att skynda på sina svar vid intervjuerna. Enligt figur 1 är det stor variation på hur lång tid intervjuerna tog vilket kan tolkas som att några informanter valt att skynda på. Kanske hade den varierande tiden blivit mer jämn om jag valt att inte ange någon bestämd tid. Det är också intressant att diskutera på vilket sätt intervjuerna har påverkats av att det var speciallärarna som hade kontakten med lärarna och inte jag inför intervjuerna. Vad har specialläraren gett för instruktioner till lärarna? Kanske skulle jag haft kontakten även med lärarna vilket hade gjort att alla hade fått samma information och möjlighet att ställa frågor.

5.4 Förslag på fortsatt forskning

Det skulle vara intressant att fortsätta forskningen med att göra observationer i klassrummen hos de intervjuade lärarna och speciallärarna. Det skulle vara intressant att få undersöka om det som kommit fram vid intervjuerna, lärarnas och speciallärarnas tankar om hur språkutvecklande arbetssätt ska bedrivas i klassrummet, stämmer i verkligheten. Har de möjligheten att praktisera sina tankar?

Det skulle även vara givande och intressant att intervjua eleverna för att få en bild utifrån elev perspektivet. Vilka uppfattningar har eleverna om den undervisning som bedrivs? Anser elever som får särskilt stöd att de får den stöttning de anser att de är hjälpta av? Vad anser eleverna är det mest betydelsefulla för att en språkutvecklande miljö ska skapas i klassrummet?

Referenser

- Ahlberg, A. (2011). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 84-95.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: Vägledning för examensarbeten och vetenskapliga artiklar.
- Björk-Åman, C. (2013). Extremfall, stjärnelever och verktygsskramlare: en diskursanalytisk studie av lärares tal om studerande som behöver särskilt stöd.
- Bladini, K. (2004). Handledning som verktyg och rum för reflektion: en studie av specialpedagogers handledningssamtal (Doctoral dissertation, Institutionen för utbildningsvetenskap).
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A. K., & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber ekonomi.
- Fejes, A. och Thornberg, R. (2015). Diskursanalys A Fejes och R Thornberg (red) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fottland, H., & Matre, S. (2005). Assessment from a sociocultural perspective: Narratives from a first grade classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 503-521.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2003). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112.

- Jonsson, C. (2006). *Läsningens och skrivandets bilder: en analys av villkor och möjligheter för barns läs-och skrivutveckling* (Doctoral dissertation, Svenska och samhällsvetenskapliga ämnen).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write* (Doctoral dissertation, Departments of Linguistics, Uppsala University).
- Liberg, C. (2007). Språk och kommunikation.
- Liberg, C. (2008). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. *I Rapport från ASLA: s höstsymposium*.
- McCabe, P. P. (2006). Convincing students they can learn to read: Crafting self-efficacy prompts. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(6), 252-257.
- Nilholm, C. (2011). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven?. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-139.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen?*. SPSM.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, M., & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: för elever som behöver särskilt stöd*. Natur och Kultur.
- Sahlin, B. (2005). Utmaning och omtanke. *Studies in Educational Sciences*, 75.
- SBU (2014). Dyslexi hos barn och ungdomar. Tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt.

http://www.sbu.se/globalassets/publikationer/content0/1/dyslexi_barn_ungdomar_tester_insatser_2014.pdf

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Sundqvist, C. (2012). *Perspektivmöten i skola och handledning: lärares tankar om specialpedagogisk handledning*.

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

Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Norstedts Akademiska Förlag.

Tetler, S., Elandsson, M., Lutz, K., Öhman, M., Kotte, E., Andersson, H., ... & Thimgren, P. (2015). *Från idé till praxis: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. Forskarnas rapport 2015: 2*.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs-och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i praktiken*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie. Stockholm: Vetenskapsrådet

William, D., & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. Natur & Kultur.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

Vygotskij, L. (1934/1999). *Tänkande och språk*. (K. Öberg Lindsten, övers.)
[Orig.:Thought and language]. Uddevalla: Media Print Uddevalla AB.

Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning: skolledares perspektiv på grupphandledning* (Doctoral dissertation, Högskolan för lärande och kommunikation).

Bilaga 1 – Missivbrev till Speciallärare



Malmö högskola

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Malmö 2017-02-07

Intervju angående Examensarbete

Hej!

Mitt namn är Petra Henriksson och jag går sista terminen på Speciallärarutbildningen i Malmö med inriktning språk, läs och skriv.

Just nu skriver jag mitt examensarbete som kommer att undersöka hur speciallärare och lärare samarbetar för att kunna utveckla språkutvecklande arbetssätt i klassrummet för elever i språklig sårbarhet.

Jag har fått din adress av Anna-Karin Svensson på Malmö Högskola då du är en nyutexaminerad speciallärare med inriktning språk, läs och skriv och jag undrar om du kan tänka dig att ställa upp på en intervju. Intervjun tar ca 30-45 minuter.

Ditt deltagande är konfidentiellt och kommer enbart att användas i forskningssyfte.

Om det finns möjlighet skulle jag även vilja intervjua en lärare i ditt arbetslag.

Vill du ha mer information om mig eller om undersökningen är du välkommen att kontakta mig.

Jag hoppas att du tycker att detta låter intressant och kan tänka dig att delta.

Med vänlig hälsning

Petra Henriksson

petra.henriksson@utb.lund.se

Bilaga 2 – Intervjuguide, Lärare och speciallärare

Intervjufrågor till lärare

Pedagogiska utgångspunkter:

1. Berätta om din yrkesroll på skolan.
2. Berätta om skolan du arbetar på.
3. Har du hört begreppet språklig sårbarhet tidigare? Vad betyder det för dig? Vad tänker du på när du hör uttrycket?
4. Vad är ett språkutvecklande arbetssätt för dig?
5. Hur arbetar du språkutvecklande med eleverna i klassrummet? Ge exempel!
6. Beskriv vad som är betydelsefullt för att en språkutvecklande miljö ska skapas i klassrummet?
7. Hur får du elever i språklig sårbarhet engagerade i sitt arbete?
8. Tycker du att du har möjlighet att arbeta på det sätt som du vill? Varför är det så tror du?
9. Arbetar ni med att tänka vetenskapligt och med beprövad erfarenhet på skolan?
10. Känner du till vad forskningen säger om hur du kan skapa språkutvecklande arbetssätt?

Samarbetet och uppföljning:

11. Hur ser ditt samarbete ut med specialläraren?
12. Vilka fördelar ser du i ert samarbete?
13. Ser du några hinder i samarbetet?
14. Hur följer ni upp ert arbete?
15. Tycker du att dessa samtal utvecklar din språkutvecklande undervisning? På vilket sätt?
16. Hur arbetar specialläraren med elever? I klassrummet, enskilt, mindre grupp eller annat?
17. Vilken uppfattning har du om att specialläraren tar ut elever från klassrummet och arbetar med elever enskilt eller i grupp?
18. Har specialläraren möjlighet att vara med i klassrummet några lektioner och stötta elever där? Hur uppfattar du det stödet?
19. Hur bestäms det vilka extra anpassningar eleverna ska ha? Hur ser rutinen ut?
20. Hur följer ni upp det arbetet?
21. Har du och specialläraren annan möjlighet att diskutera elever i språklig sårbarhet?
22. Är det något du tycker skulle vara annorlunda gällande ert samarbete? Vad i så fall?

Intervjufrågor till speciallärare

Pedagogiska utgångspunkter:

1. Vilken pedagogisk bakgrund har du? När studerade du till speciallärare?
2. Har du hört begreppet språklig sårbarhet tidigare? Vad betyder det för dig? Vad tänker du på när du hör uttrycket?
3. Vad är ett språkutvecklande arbetssätt för dig?
4. Kan du ge exempel på hur du arbetar med eleverna?
Metoder, arbetssätt, läromedel, alternativa lärverktyg?
5. Ge exempel på tillfällen då du känt att det här var en riktigt bra lektion!
6. Beskriv vad som är betydelsefullt för att en språkutvecklande miljö ska skapas?
7. Vilka svårigheter finns det med att skapa språkutvecklande arbetssätt?
8. Arbetar ni med att tänka vetenskapligt och beprövad erfarenhet på skolan?
9. Känner du till vad forskningen säger om hur du kan skapa språkutvecklande arbetssätt?

Samarbetet och uppföljning:

10. Hur ser ditt samarbete ut med lärarna på skolan?
11. Hur ofta har ni möjlighet att träffas?
12. Vad diskuterar ni då?
13. Vilka fördelar ser du i samarbetet?
14. Vilka eventuella hinder ser du i samarbetet?
15. Hur följer ni upp ert gemensamma arbete?
16. Finns det möjligheter att utveckla den språkutvecklande undervisningen för elever i språklig sårbarhet på skolan/i arbetslaget?
17. Hur arbetar du med elever? I klassrummet, enskilt, mindre grupp eller annat alternativ?
18. Hur uppfattar du de olika alternativen?
19. Hur bestäms det vilka extra anpassningar eleverna ska ha? Hur ser rutinen ut?
Hur följs det arbetet upp
20. Finns det något du skulle vilja ha annorlunda än hur det ser ut i dag med samarbetet mellan dig och lärarna?