



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Skolans informationsöverlämning

i en "förpapprad" tid

**Katarina Börjesson och Inger Levenmyr-Jansson**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2011
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Marianne Lundgren
Rapport nr:	VT11-IPS-13 SLP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2011
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Marianne Lundgren
Rapport nr:	VT11-IPS-13 SLP600
Nyckelord:	informationsöverlämning, stadiabyte, röd tråd, läsutveckling, dokument, bedömning, individanpassning

---

**Syfte:** Syftet är att studera informationsöverlämning mellan lärare i åk 3 och åk 4. Målet är att få veta hur lärare uppfattar informationsöverlämning i svenskämnet och om de anser att information som lämnas gynnar möjligheterna att anpassa undervisningen efter gruppens och enskilda elevers behov.

**Teori:** Skolan genomsyras av tanken om en "skola för alla" och i det finns en pedagogisk utmaning. Att utveckla läs- och skrivförmågan är en av skolans viktigaste uppgifter eftersom det ger möjligheter till ny kunskap. Enligt det sociokulturella perspektivet sker all inläring i ett socialt sammanhang och genom att delta i olika sociala och språkliga processer är man medskapare i de kulturer man lever i. Lärarens uppgift är att anpassa stödet efter elevens behov för att utmana eleven i den proximala utvecklingszonen. Att som mottagande lärare få förkunskaper om enskild elev och elevgrupp ger förutsättningar för att undervisningen ska bli framgångsrik. Bedömning och dokumentation kan stimulera till lärande och dokumentationen är också tänkt att vara ett redskap för att underlätta kontinuiteten i elevens lärande vid byten av lärare, grupp och skola.

**Metod:** I studien har 30 lärare som undervisar i svenska i åk 4 svarat på en enkätintervju via telefon med både fasta och öppna frågor. Läskunnighet ger tillträde till ny kunskap och är det första och viktigaste som barn lär sig i skolan. Vid telefonintervjuerna gavs möjlighet att ställa följdfrågor för att få fördjupad information om lärarnas reflektioner och erfarenheter.

**Resultat:** Huvudresultatet i studien är:

- 80 % av lärarna i undersökningen uppfattade överlämningsmötena positivt eller "okey" och 20 % upplevde dem negativt.
- På nio informationsmöten var det endast klasslärarna som deltog. 19 lärare uttryckte att de önskade att speciallärare/specialpedagog deltagit.
- På 29 av 30 möten diskuterades det specialpedagogiska stödet till enskilda elever.
- De obligatoriska dokumenten som IUP, skriftliga omdömen, åtgärdsprogram och nationella prov i svenska användes i hög utsträckning för att informera om elevernas kunskapsutveckling i svenska.
- Lärarna i undersökningen, 29 av 30 intervjuer, tyckte att informationsöverlämning var viktig för planeringen av undervisningen i svenska. Flera lärare ansåg även att informationen om elevers utveckling i svenska var värdefull för planeringen av andra ämnen i skolans. Den muntliga informationen värderades högst för att få en inblick i gruppens kunskapsmässiga och sociala nivå.

## Förord

Vi som har skrivit det här arbetet är grundskollärare och är förhoppningsvis inom kort klara speciallärare. Valet av område har sin grund i våra erfarenheter kring stadiemyten. Vi ville undersöka om den ökande dokumentationen underlättar vid lärarbytet och stadiemyten. Forskning visar på vikten av att tidigt uppmärksamma och följa upp elever i behov av särskilt stöd. Därför är det av intresse att få ta del av hur informationsöverlämning sker på olika skolor.

Vi vill tacka våra respondenter som trots stor arbetsbelastning tog sig tid för att besvara vår enkätintervju.

Vi vill även tacka vår handledare Yvonne Karlsson som har hjälpt oss i vårt vetenskapliga tänkande, stöttat oss och gett oss många värdefulla synpunkter och råd.

Vi har i huvudsak arbetat tillsammans men var och en har tagit mer ansvar för vissa delar. Inger har till stor del skrivit metoddelen och Katarina har mer ansvarat för teoridelen. Vi har båda varit aktiva i genomförandet av enkätintervjuerna och vid bearbetning av datamaterialet. Inledning, bakgrund, resultat och diskussion har vi arbetat med gemensamt.

Vi har under hela arbetet känt en styrka i att ha en samarbetspartner och att kunna diskutera de olika faserna utifrån var och ens erfarenheter och kunskaper.

Katarina Börjesson och Inger Levenmyr-Jansson

# Innehållsförteckning

Abstract

Förord

Innehållsförteckning

<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>Syfte .....</b>	<b>4</b>
Frågeställningar: .....	4
<b>Bakgrund.....</b>	<b>5</b>
Olika former av bedömning .....	6
Kartläggningsmaterial .....	7
PIRLS.....	7
God läsutveckling .....	7
Nya Språket lyfter.....	8
Nationella prov i Svenska åk 3 .....	8
Styrdokument .....	9
IUP – individuell utvecklingsplan .....	9
Åtgärdsprogram .....	10
Elevhälsan.....	11
<b>Barns läs- och skrivutveckling .....</b>	<b>11</b>
Barns självbild i läs- och skrivutveckling.....	14
Hur arbetar vi i Sverige?.....	14
Mellanåren .....	15
Bedömning .....	16
Risker och möjligheter .....	17
Styrning mot ideal .....	17
Beskrivning av eleven i skolans dokument .....	18
<b>Teoretiska utgångspunkter.....</b>	<b>20</b>
Det sociokulturella perspektivet .....	20
Det specialpedagogiska forskningsområdets utveckling.....	21
<b>Metod.....</b>	<b>23</b>
Val och motivering av metod .....	23
Urvalsgrupp .....	25
Bortfallsanalys .....	25
Genomförande av intervju .....	26
Etiska ställningstaganden .....	26
Studiens tillförlitlighet.....	27
Reliabilitet och validitet.....	27
Generaliserbarhet .....	28
Relevans .....	28
Bearbetning och analysförfarande .....	28
Metodiska begränsningar.....	29

<b>Resultat</b> .....	<b>30</b>
Organiseringar av informationsöverlämningen och deltagarna.....	30
Information och dokument .....	31
Användning av information från överlämningen .....	32
Information och diskussion om specialpedagogiskt stöd .....	34
Lärarnas uppfattning om informationsmöten .....	34
Lärarnas förslag till utveckling av informationsöverlämning .....	35
Sammanfattning av resultatet .....	36
<b>Diskussion</b> .....	<b>36</b>
Lärarnas uppfattning om informationsöverlämningen .....	36
Information och dokument som överlämnas .....	38
Anpassad undervisning.....	39
<b>Avslutande reflektioner</b> .....	<b>42</b>

## **Referenslista**

### **Bilaga 1 Enkätundersökning**

### **Bilaga 2 Missivbrev**

## Inledning

I skolans styrdokument betonas tanken om "en skola för alla", en inkluderande skola med en ambition att alla undervisas i den ordinarie klassen och den ordinarie kursen. Vad som eftersöks är en "röd tråd" som genomsyrar hela skolgången och som används genom hela utbildningssystemet. Det finns i skolan en stor pedagogisk utmaning att möta alla elever i en skola som ska gälla för alla (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Enligt Norberg (2011) innebär "en skola för alla" en skola där kön, etnicitet eller social bakgrund inte ska spela roll vid bedömning.

För att skapa en helhet från förskoleklass och genom alla skolår finns olika former av dokumentation och utvärderingar på olika nivåer i skolan. I den nya skollagen (Svensk Författningssamling, [SFS], 2010:800) skärps kraven på dokumentation och för skolan att nå uppsatta mål (Hult & Olofsson, 2011). Med Lgr 11 (Skolverket, 2010d) vill regeringen öka likvärdigheten i landet och har därför satt upp nationella kunskapsmål för hela skolsystemet. Exempel på detta är de nationella proven i åk 3 och de tidigarelagda betygen från åk 6. Lärarnas skyldigheter att bedöma och dokumentera elevers kunskapsutveckling har blivit tydligare genom införandet av individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen. Den kontinuerliga bedömningen av elevernas utveckling är tänkt att ge vägledning för inblandade lärare att se och möta individen men också gruppen på ett professionellt sätt. Den är också till hjälp och kan ge vägledning och underlätta vid olika övergångar i skolan. Enligt Hofvendahl (2010) har skolan blivit "förpapprad" och skriftlig dokumentation har blivit allt mer betydelsefull.

Speciellt viktigt är dokumentation för de elever som befinner sig i komplicerade inlärningssituationer och har olika former av problematik. Lärare måste skapa sig en helhetsbild av den enskilda eleven för att skapa en gynnsam skolsituation där arbetssättet är anpassat efter varje individs förutsättningar. Vygotskij (1999) lyfter fram lärarens viktiga uppdrag att möta eleven på rätt utvecklingsnivå, eller som han benämner det inom närmsta utvecklingszon. Om en skolas verksamhet ska genomsyras av inställningen att varje elev ska mötas med förståelse och insikt måste all personal ha en viss specialpedagogisk kunskap eftersom "specialpedagogik innebär ett förhållningssätt förankrat i utövarens värdegrunder." (Rosenqvist, 2007, s. 39).

I Lgr 11 (Skolverket, 2010d, s. 5) betonas skolans ansvar:

"Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisning aldrig utformas lika för alla".

I rollen som speciallärare har vi ofta fått inta en stadieöverbryggande roll och har därför börjat fundera över hur överlämningar och kunskapsöverföring generellt sker mellan åk 3 och 4 med speciellt fokus på läsningen. Denna studie är angelägen eftersom det inte finns riktlinjer kring hur överlämningar av elevinformation bör/ska gå till. Dessutom är litteratur och forskning inom området knapphändig. Resultaten av litteratursökningar resulterade i två examensarbeten med någorlunda liknande inriktning. Skolverket har gett ut en kunskapsöversikt (Skolverket, 2007b) där forskning inom skolans mellanår redovisas. Ingen av avhandlingarna berör informationsöverlämning. Vi är speciellt intresserade av överlämning av information om elevers läsutveckling i de s.k. mellanåren. Läsningen har stor betydelse för elevernas kunskapsutveckling och för hur de lyckas i andra skolämnen. Att kunna läsa med förståelse är viktigt för att delta i samhälls- och arbetsliv och för att ta del av

samhällsinformation. Det ställs krav på läsare som förväntas kunna sovra, söka och tolka information. Den som inte förstår och kan tolka olika typer av texter kan möta stora hinder.

Då eleverna börjar skolan har de i regel förväntningar på att lära sig läsa. För de allra flesta innebär läsningen glädje och tillgång till ny kunskap. Men hos de elever, som fått lägga ner mödosamt arbete under flera år för att knäcka läskoden, har vi också sett att motivationen kan minska och att självförtroendet och självkänslan påverkas då de inser att de inte utvecklats i samma takt som klasskamraterna. Läs- och skrivsvårigheter påverkar elevens hela skolsituation. Høien och Lundberg (1999, s. 9) uttrycker det som ”undervisning i läsning och skrivning hör till skolans viktigaste uppgifter” och ”nästan all inläring i skolan bygger på att man kan läsa och skriva”. Hos en del elever utvecklas läs- och skrivförmågan enligt förväntningarna under de första skolåren. Det är först när eleven möter mer avancerad text och större textmängd som svårigheterna blir märkbara (Liberg, 2006; Reichenberg, 2008). Elever med bristande läsförståelse måste uppmärksammas tidigt och arbetas med explicit.

I det här arbetet fokuserar vi på skolpersonalens informationsöverlämning om elevers läsutveckling. Vid olika stadiebyten brukar det ske en informationsöverlämning av elevers kunskaper. När vi skriver om informationsöverlämning menar vi en överlämning av information som rör varje elev men också gruppen som helhet. Överlämningen sker mellan överlämnande personal/lärare och mottagande personal/lärare och detta kan ske vid lärarbyten vid övergångar mellan läsår och skolor.

Det finns många olika arbetssätt när det gäller just överlämning av elevinformation och i Lpo 94 (Skolverket, 2006) eller Lgr 11 (Skolverket, 2010d) finns inga formella krav på hur överlämningar ska ske utan snarare riktlinjer. Det som står i Lgr 11 (s.13) är:

För att stödja elevernas utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv ska skolan också sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskolan samt de gymnasiala utbildningar som eleverna fortsätter till. Samarbetet ska utgå från de nationella mål och riktlinjer som gäller för respektive verksamhet.

I den nya läroplanen (s.13) står också att lärarna ska:

- utveckla samarbetet med förskoleklass, skola och fritidshem.
- utbyta kunskaper och erfarenheter med personalen i förskolan och i berörda skolformer, och
- i samarbetet särskilt uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd.

Det är upp till varje skola eller stadsdel att utforma egna riktlinjer utifrån skollagen och läroplanen. Som vi kommer att visa finns det överlämningar av varierande kvalitet mellan olika skolor och i en del fall kan det bli fråga om enbart dokumentöverlämning.

I samband med informationsöverlämning förmedlas en kunskapsbedömning, såväl kognitivt som socialt, i form av dokument och muntlig information till mottagande lärare. Vår erfarenhet är att de flesta överlämningar innehåller en muntlig del och en skriftlig del. Den muntliga delen är till karaktären mer informell och kan i många fall vara av största vikt. Den skriftliga delen består av olika dokument som läsutvecklingsscheman, åtgärdsprogram, IUP, skriftliga omdömen, resultat från nationella prov m.m. I denna studie kommer vi att telefonintervjua lärare i åk 4 för att få insyn i deras erfarenheter av hur informationsöverlämningar kan gå till.

Innehållet i ämnesområdet svenska är omfattande och påverkar elevens totala skolresultat och situation. Eftersom rådande forskning till stor del behandlar läs- och skrivutveckling väljer vi här att avgränsa och fokusera på bedömning och informationsöverlämning där fokus ligger på läsutveckling. Vår förhoppning är att resultatet av studien ska ge inblick i lärares syn på ändamålsenlig informationsöverlämning men också ge kunskap om hur den kan utvecklas.



## Syfte

Syftet är att studera informationsöverlämning mellan lärarna i åk 3 till lärarna i åk 4. Vi är intresserade av att få veta hur lärarna uppfattar informationsöverlämning i svenskämnet och om de anser att information som överlämnas gynnar möjligheterna att anpassa undervisningen efter gruppens och enskilda elevers behov.

## Frågeställningar:

- När sker överlämningen och vilka yrkeskategorier medverkar?
- Vilken information ges och vilka dokument överlämnas?
- Används informationen i planeringen?
- Diskuteras elevers behov av specialpedagogiskt stöd och i sådana fall vad är det för specialpedagogiskt stöd?
- Hur uppfattar lärarna informationsmötet och hur anser de att det kan utvecklas?

## Bakgrund

Begreppet ”en skola för alla” är ett välbekant begrepp inom svensk skola. I skolan ska det finnas möjligheter för alla elever att utvecklas utifrån sina förutsättningar, dessutom ska alla skolor vara likvärdiga över hela landet. För att öka chanserna till ”en skola för alla” krävs det en ”röd tråd” genom hela utbildningssystemet från förskoleklassen och framåt i skolsystemet. Den kontinuerliga bedömningen och dokumentationen kan vara ett redskap för lärarna att möta eleverna och att säkerställa kunskapsutvecklingen så att alla elever når uppsatta mål. Informationsöverlämningar är ett tillfälle då dokumentation och information överlämnas mellan lärare och är därför en del av ”den röda tråden” i skolan.

Sverige har alltsedan 1960-talet deltagit i internationella kunskapsundersökningar (Hult & Olofsson, 2011) och antalet internationella kunskapsundersökningar har ökat sedan dess. Redan år 1958 träffades forskare på UNESCO:s och frågan att skapa ett jämförelsesystem i utbildning identifierades. År 1967 grundades organisationen IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) som fick i uppdrag att genomföra internationella kunskapsundersökningar. Syftet med internationella kunskapsundersökningar är att jämföra elevers kunskaper i olika ämnen mellan länder.

I dessa undersökningar har man alltsedan 1990-talet noterat fallande kunskaper för svenska elever och flera oberoende undersökningar bekräftar den nedåtgående trenden (Skolverket, 2009b). År 2006 genomfördes för andra gången PIRLS, en internationell läsundersökning för elever i år 4. Sverige presterade väl i ett internationellt perspektiv men hade halkat ner från första plats till sjätte plats. Man fann att elever i behov av stöd hade ökat och att läsning av sammanhängande texter vållade problem. Sverige tillhör också de länder som har störst skillnad mellan pojkars och flickors resultat. Samband mellan föräldrars utbildningsnivå och de resultat som eleverna uppvisar i skolan var starkt. Man talar om att ”hemmets läroplan” har en avgörande betydelse för elevernas resultat.

Vid regeringsskiftet år 2006 riktades fokus mot skolans förmåga att nå uppsatta mål. I samband med att den nya lärarutbildningen presenterades den 28/4 år 2010 talades det i propositionen om att Sverige skulle vara ”bäst i klassen”. Samma år, den 7/12 kl. 13.00 kommenterade utbildningsminister Jan Björklund (<http://www.regeringen.se>) de, enligt honom nedslående PISA- resultaten. Han menade att de sjunkande skolresultaten var som att vända en oljetanker - det tar tid innan fartyget har vänt och ändrat kurs.

För att motverka den s.k. fallande trenden och för att stärka kunskapskraven lade man i samband med den nya läroplanen år 2011 om hela utbildningspolitiken och talade om ”en skola i förändring”. Genom en grundlig bedömning och med hjälp av dokumentation skulle ingen elev riskera att nå under de lägsta kunskapskraven. Den svenska skolan skulle bli mer likvärdig, ha tydliga kunskapsmål med tydligt formulerade kunskapskrav. Man talade om att stärka arbetet med elevers basfärdigheter och en anmälningsplikt införs i samband med Lgr 11 för lärare som befarar att eleverna inte når upp till de lägsta kunskapskraven (Skolverket, 2009b). Dokumentationskulturen är tydlig i skolan och enligt Asp-Onsjö (2011) tillbringar svenska lärare en stor del av sin arbetsdag med att dokumentera. Under de senaste åren har också flera bedömningsaktiviteter tillkommit. Lärarna förväntas delta i skolutveckling och i olika former av utvärderingar (Hult & Olofsson, 2011). För att ytterligare säkerställa kunskapskraven inrättades bl.a. nationella prov i åk 3 som stöd för bedömning.

Bakgrunden till den fallande trenden som startade på 1990-talet var enligt Skolverkets kunskapsöversikt *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola* (Skolverket, 2009b) lågkonjunkturen och kommunaliseringen av skolan. En rad andra förändringar skedde också under den här tiden som decentralisering av ansvar, nya styrdokument som lämnade ett större tolkningsutrymme till lärarna, ett målrelaterat betygssystem och en ökning av antalet friskolor. Resultatet i PIRLS 2006 (Skolverket, 2007a) visade att andelen starka läsare minskade mellan år 2001 och 2006 och i jämförelse med de andra länderna har inte Sverige lika stor uppföljning av elevers läsförmåga. Arbetet med att bedöma kunskaper är inte heller lika omfattande i jämförelse med andra länder. I sin sammanfattning av resultaten pekade Skolverket ut några områden som var speciellt viktiga inför framtiden. Det var:

- 1) Undervisning i läsförståelse genom t.ex. boksamtal.
- 2) Avkodningsstrategier och automatisering av läskoder även på mellanstadiet.
- 3) Uppföljning av elevernas läsutveckling.

## Olika former av bedömning

År 1994 gick vi över till ett kunskapsrelaterat betygssystem där elevernas kunskaper mäts efter målen i kursplanerna. Tidigare utgick man från ett relativt betygssystem och ett s.k. normalfördelningstänkande. Den svenska skolan är med andra ord inte regelstyrd utan metoder och stoff kan variera mellan olika skolor. Alla lärare gör dagligen informella bedömningar i klassrumssituationer utan formell testning. Dessa informella iakttagelser kan bilda en viktig grund för bedömning men också vara subjektiva eftersom läraren vill att alla elever skall lyckas. Lundberg och Herrlin (2005) hävdar att lärare som noga följer sina elevers läsutveckling med formella och informella metoder är mer framgångsrika än lärare som inte ägnar tid åt detta.

Man talar om två typer av bedömningar, formativ och summativ. Skillnaden ligger, enligt (Jönsson, 2011) i hur informationen används och inte i hur den samlas in. Man kan också uttrycka skillnaden som bedömning för lärande (BFL) och bedömning av lärande Holmgren, (2010). Formativ bedömning sker i samband med undervisning och blir en del av själva lärandet eller vägledande och är framåtsyftande till sin karaktär. Syftet är att lära sig att lära, enligt (Holmgren, 2010). Lärare och elev för oftast en dialog kring lärandet och fokuserar både på starka och svaga sidor. Tanken är att verksamheten skall utvecklas och att slutprodukten ska bli bättre (Hult & Olofsson, 2011). Den ska stödja elevernas lärande, visa på styrkor och utvecklingsbehov och användas som underlag för elevens fortsatta utveckling mot målen (Jönsson, 2011). Holmgren (2010) jämför formativ bedömning med ”den svarta lådan som tar oss in i klassrummet till undervisningens kärna, samspelet mellan lärare och elev” (s. 167). Den formativa bedömningen skall visa på tre aspekter, enligt Sadler (beskriven av Holmgren, 2010, s. 27).

- Målet för arbetet, kvaliteten.
- Elevens läge i förhållande till uppsatt mål.
- Hur eleven skall krympa avståndet från nuläge till målet.

Summativ bedömning sker oftast genom olika slag av tester och diagnoser och sker ofta för att se om kunskapsmål är uppnådda. Den är ofta tillbakåtblickande och summerande. Man summerar i efterskott hur väl verksamheten har fungerat (Hult & Olofsson, 2011). Summativa prov används för att bekräfta en viss kunskapsnivå och ges i regel i slutet av en kurs eller termin (Wikström, 2011).

## **Kartläggningsmaterial**

Som ett stöd för lärare vid all pedagogisk planering finns det kartläggningsmaterial som kan komplettera och fördjupa informationen vid bl.a. överlämning. För att öka förståelsen för skolans arbete med informationsöverlämning av elevers utveckling tar vi här upp olika kartläggningsmaterial som vanligtvis används i praktiken. Vid enkätundersökningen refereras till kartläggningsmaterial inom svenska och därför ger vi här en kort introduktion till de olika materialen och även till läsundersökningen PIRLS som nämns och refereras till i hela arbetet.

## **PIRLS**

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en undersökning som mäter elevers förmåga att läsa i 45 länder. I undersökningen är elevernas läsförståelse det viktigaste. Man menar att det finns tre viktiga dimensioner av läsförmågan:

- 1) Läsförståelse
- 2) En smidig och riktig avkodning
- 3) Motivation och intresse för läsning

År 2001 genomfördes den första undersökningen och då deltog 35 länder. I november 2007 presenterades resultatet från PIRLS 2006 som då kunde jämföras med resultaten från 2001. Svenska elever lyckades bra vid de båda tillfällena men man såg en tillbakagång eller en negativ trend från år 2001 till 2006. Sverige hade halkat ner från toppen till en sjätteplats på den internationella skalan enligt Skolverket (2007a). Mellan de åren hade också andelen starka och mycket starka elever minskat. Man såg en tendens till att pojkarna hade resultatförsämringar i högre utsträckning än flickorna. Man tolkade i rapporten resultatförsämringen i läsförmågan för elever i åk 4 på två sätt:

- 1) Eleverna utvecklade s.k. läsflyt allt senare i grundskolan
- 2) Förmågan att förstå komplexa och längre texter hade minskat

Ett av målen för PIRLS är att få resultat som visar hur elevers läsförmåga förändras över tid. Man mäter läsförmågan hos elever i åk 4, eller då eleverna är runt 10 år. Fokus ligger på attityder till läsning, läsvanor, läsförmåga och sammanhang för läsning. Man menar i sammanfattningen (Skolverket, 2007a) att läsförmågan är av stor betydelse för både individen och för samhället i stort och att resultatet ger en "indikation på samhällets välbefinnande och utvecklingspotential".

## **God läsutveckling**

Materialet God läsutveckling är vanligt förekommande ute på skolorna och används både formativt och summativt. Det består av ett individuellt läsutvecklingsschema för varje elev och ett schema för läraren. Mottagande lärare kan snabbt skapa sig en bild av elevens läsutveckling och dess progression. Genom att bokföra framsteg i läsutvecklingen skapar man en läsprofil för eleven. En profil är, enligt Lundberg och Herrlin (2005) en beskrivning av en individs nivå i flera dimensioner. De talar om fem dimensioner i läsutvecklingen som bör bedömas och kartläggas.

- 1) Fonologisk medvetenhet
- 2) Ordavkodning

- 3) Flyt i läsningen
- 4) Läsförståelse
- 5) Läsinträsse

Författarna påpekar att läsutvecklingen är individuell för varje elev och att utvecklingsförloppen därför varierar. Elever kan därför hoppa över ett steg ibland. Kartläggningen kan visa om en elev har stannat upp i sin utveckling på läsområdet. För elevernas del kan kartläggningen visa vad som är bra, vad som kan bli bättre och utvecklas.

## **Nya Språket lyfter**

*Nya Språket lyfter* är ett diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk för skolår 1-5 och är utgiven av Skolverket (2008c). Materialet utarbetades på uppdrag av regeringen och har fokus på fyra områden som är tala, samtala, läsa och skriva. Varje delområde har 4 avstämningsområden från A – D. Avstämningsnivå C stämmer överens med uppnåendemålen för år 3. *Nya Språket lyfter* är ”en länk i kedjan av styrdokument, prov- och bedömningsmaterial som utgörs av kursplaner, kommentarmaterial, nationella prov i årskurs 3 och 5”. Det består av ett observationsschema där språk, läs och skrivutveckling registreras för varje elev. Eleverna får då möjlighet att reflektera över sin inläring och kan bokföra sina framsteg under en längre tidsperiod. Materialet är inte tänkt för att rangordna eller jämföra eleverna med varandra. Alltså får materialet ses som en form av formativ bedömning.

## **Nationella prov i Svenska åk 3**

Resultaten från de nationella proven är betydelsefull information till den mottagande läraren. Informationen visar om eleven har nått kravnivån eller ej i respektive ämne. Ämnesproven i svenska och svenska som andraspråk från Skolverket syftar till att bedöma måluppfyllelsen i i ämnena för åk 3 och ingår i det nationella systemet för kunskapsbedömning. Proven har också ett syfte att diagnostisera och kartlägga kunskaper som eleverna har och är obligatoriskt. Användandet av ämnesproven stödjer en likvärdig och rättvis bedömning i alla Sveriges skolor och elever. Man prövar om eleverna har uppnått uppsatta mål för respektive ämne. Resultaten hjälper lärare i bedömningen och ger underlag till om målen för ämnet är uppnådda. Begreppet ”nått kravnivån” används för åk 3. Vid den enskilda skolan kan resultaten användas för att uppmärksamma behov av särskilt stöd och planera undervisningen framåt med hjälp av resultat och profiler. På det nationella planet ger resultaten en nationell bild av måluppfyllelsen i svenska.

Proven skall genomföras vårterminen i åk 3 under perioden 15 mars till 21 maj och är uppdelat i tre områden:

- 1) Tal och samtal - prövar elevens förmåga att kunna berätta och beskriva samt att ge och ta emot muntliga instruktioner.
- 2) Läsning – tre olika läsuppgifter ingår. Man prövar läsförståelse i både skönlitterär text och faktatext och förmågan att läsa med flyt.
- 3) Skrivning - två skrivuppgifter ingår och en är berättande och en är beskrivande. Här testar man elevernas förmåga att skriva läsligt för hand, sätta ut punkter och stava.

I materialet ingår en kunskapsprofil där resultaten och måluppfyllelsen antecknas. Elevernas språkutveckling ska också antecknas. Innan proven genomförs kan eleverna fylla i en självbedömning där de anger hur säkra de känner sig på läsning skrivning och samtal. Efter

det att proven är genomförda kan man jämföra resultaten med självskattningen. Proven har både formativ och summativ karaktär.

## Styrdokument

I skollagen står det att alla elever ska ha en individuell utvecklingsplan och om eleven är i behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram skrivas. Det är tydligt uttryckt vad dokumenten ska innehålla men det är rektorn som beslutar hur dokumenten ska utformas.

## IUP – individuell utvecklingsplan

För att säkra och höja kvaliteten i skolan blev det obligatoriskt 1 januari 2006 att alla elever skulle ha en egen utvecklingsplan (Utbildningsdepartementet, 1994). Syftet var bl.a. att elevens kunskapsutveckling skulle tydliggöras och att eventuella kunskapsluckor skulle upptäckas och åtgärdas tidigt samt att föräldrar skulle få bättre information. Från hösten 2008 ska IUP:n också innehålla skriftliga omdömen från åk 1 (Skolverket, 2008b).

Den individuella utvecklingsplanen bör

- ge eleven ökad möjlighet att ta ansvar för och påverka sina studier,
- konkret beskriva vilka insatser som bör vidtas för att eleven ska utvecklas i riktning mot läroplanens och kursplanens mål att sträva mot,
- stärka elevens och vårdnadshavarens delaktighet i den individuella planeringen,
- utformas på ett sådant sätt att den underlättar kontinuiteten i elevens lärande vid byten av lärare, grupp och skola. (Skolverket, 2008b, s.13)

Vid utvecklingssamtalet, som ska vara ett trepartssamtal mellan elev, föräldrar och lärare, diskuteras elevens utveckling och är utgångspunkt för skrivandet av ny IUP. Skolverkets allmänna råd (2008b) betonar att en IUP ska innehålla en skriftlig bedömning i samtliga ämnen som eleven undervisats i. Det ska framgå tydligt om eleven riskerar att inte uppnå målen i läroplanen och vilka utvecklingsmöjligheter som finns. IUP:n ska också vara framåtsyftande med positiva förväntningar på kunskaper och förmågor som eleven ska utveckla. Även de insatser som behövs för att ge eleven stöd och stimulans ska beskrivas. För att dokumentera elevernas kunskapsutveckling kan lärarna använda sig av portfolios, loggböcker, diagnostiska och andra prov, bedömningsmatriser, egna anteckningar och lärarens anteckningar.

De skriftliga omdömena kan formuleras på olika sätt och det är rektor som bestämmer hur dokumentationen ska utformas. Elevens sociala utveckling måste enligt Grundskoleförordningen (Utbildningsdepartementet, 1994) ingå i utvecklingssamtalet men behöver inte formuleras i skriftligt omdöme.

I IUP-processen (Skolverket, 2009a) får lärarna stöd i hur omdömena ska grundas i formativ bedömning. ”Formativ bedömning syftar inte till att skapa ett betygsunderlag utan till att samla information för att kunna ge en tydlig bild av en elevs styrkor och svagheter som underlag i planeringen av elevens fortsatta lärande.”(s. 43). Skolverket beskriver vidare att dokumentationen ska vara ett stöd för att göra eleven medveten om sin egen lärprocess, men också ett stöd för läraren, arbetslaget och skolledningen för att utveckla verksamheten. Genom att skriva IUP hoppas man att detta ger varje elev tydliga beskrivningar av befintliga kunskaper och en framåtsyftande planering för fortsatt skolarbete.

IUP:n är ett viktigt dokument för kontinuitet i elevens lärande. Det ska förnyas minst varje termin genom hela grundskolan och underlätta vid övergångar i skolsystemet. IUP:n kan vara det viktigaste redskapet för mottagande lärare för att bilda sig en uppfattning om varje elevs utveckling. Den framåtsyftande delen av IUP:n ger information om vad som är nästa steg i elevens kunskapsutveckling och hur skolan ska möta elevens behov.

## Åtgärdsprogram

Åtgärdsprogram syftar till att säkerställa att elever i behov av särskilt stöd får det stöd de behöver. Det ska vara ett redskap för personalen för att utveckla verksamheten utifrån den enskilda elevens behov.

I den nya skollagen (SFS, 2010:800) som gäller från och med 1 juli 2011 står det i 3 kap. 8§ ”Rektor ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds.” och ”Samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövt.” I Grundskoleförordningen (Utbildningsdepartementet, 1994, 5 kap. 1§) står det att när rektor får kännedom om att en elev är i behov av särskilt stöd ska en utredning snarast göras och ”Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas.”

Unesco har tillsammans med 92 regeringar och 25 frivilliga organisationer arbetat fram Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2001). Där beskrivs alla barns rätt till utbildning med betoning på barn i behov av särskilt stöd.

Barn med behov av särskilt stöd skall erbjudas kontinuerligt stöd. Det kan röra sig om allt från ett minimum av stöd i det vanliga klassrummet till kompletterande program för inlärningsstöd inom skolan som vid behov kan utvidgas till assistans från speciallärare och extern stödpersonal. (s. 32)

Vid utarbetandet av åtgärdsprogram är det viktigt att eleven och föräldrarna är delaktiga och att de åtgärder som skolan planerar att genomföra är beskrivna och utgår från positiva förväntningar på eleven. I de allmänna råden för åtgärdsprogram (Skolverket, 2008a) beskrivs det också att åtgärderna ska vidtas så snart som möjligt och det är skolans ansvar att kompetens finns för elevens behov. Åtgärdsprogrammet ska vara ett pedagogiskt hjälpmedel, anser Asp-Onsjö (2008), för att tydliggöra, samordna, dokumentera och utvärdera det pedagogiska mötet och de olika insatserna för att tillgodose elevens behov.

IUP och åtgärdsprogram i den kommunala skolan är en allmän handling och det innebär att alla har rätt att ta del av innehållet. Skolverket (2008a) beskriver en allmän handling:

Allmänna handlingar innehåller offentliga eller sekretessbelagda uppgifter. Alla har rätt att ta del av offentliga uppgifter. Däremot får inte sekretessbelagda uppgifter lämnas ut. En individuell utvecklingsplan i den kommunala skolan är en allmän handling. Den bör därför inte innehålla integritetskänsliga uppgifter som omfattas av sekretess. (s. 19)

Sekretessen i skolan handlar framförallt om att skydda den personliga integriteten, såväl enskilda elever som anhöriga. Därför är det viktigt hur dokumenten utformas och att vara observant på att vissa delar eller hela kan behöva beläggas med sekretess.

## **Elevhälsan**

Elevhälsan är ett nytt begrepp i den nya skollagen (SFS 2010:800) och ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Elevhälsan ska arbeta förebyggande och hälsofrämjande men också stödja elevens utveckling mot utbildningens mål.

I den samlade elevhälsan ska finnas utbildad personal som svarar mot elevens behov av stödinsatser. Följande yrkeskategorier ska det finnas tillgång till: skolsköterska, skolläkare, kurator, psykolog och personal med specialpedagogisk kompetens. Tillgång till specialpedagogisk kompetens kan t.ex. betyda specialpedagog, speciallärare eller rektor med ansvar för det specialpedagogiska stödet. Genom att regeringen förtydligar vilken kompetens som ska finnas i elevhälsan säkerställer de att elever ska få det stöd de behöver. I elevhälsan i skollagen (Skolverket, 2010a s. 6) står det att ”Syftet med en samlad elevhälsa är bl.a. att den ska resultera i beslut om specialpedagogiska åtgärder för eleven.” Samverkan med övriga personalgrupper, t.ex. lärare och rektor, är en förutsättning samt att det finns personal med adekvat utbildning för de insatser som elevhälsan beslutar. Även samverkan med socialtjänst och övrig hälso- och sjukvård betonas för att undanröja hinder för lärande och utveckling. Förutom det individuellt inriktade arbetet ska elevhälsan också arbeta med mer generellt inriktade uppgifter bl.a. arbetsmiljö, skolans värdegrund och jämställdhet. Stark sekretess gäller för skolläkare och skolsköterska men en nyhet i lagen är en undantagsregel som ger rätt att lämna nödvändiga uppgifter för att eleven ska få det stöd han/hon behöver. Stark sekretess gäller också för uppgifter som berör insatser till elev som avser psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Men svag sekretess gäller för information till t.ex. lärare och rektor för särskild elevstödande verksamheter.

## **Barns läs- och skrivutveckling**

För att förstå betydelsen av skolans informationsöverlämning av elevers läs- och skrivutveckling tar vi här upp några aspekter av barns läs- och skrivlärande. Enligt det sociokulturella perspektivet sker all inläring i ett socialt sammanhang och genom att delta i olika sociala och språkliga processer är man medskapare i de kulturer man lever i (Liberg, 2003; Säljö, 2000). Redan det lilla nyfödda barnet kommunicerar med omgivningen. De första ljuden, gråten och skriket, är signaler till föräldrarna och samspelet börjar. Evenshaug och Hallen (2001) skriver att fostran är en kommunikationsuppgift där barnet är aktivt men samspelet är asymmetriskt; de vuxna måste kunna tolka signaler från det lilla barnet, ta ansvaret och ledningen. De beskriver också en ”familjepedagogisk modell” som visar hur barnet via familjens primära filterfunktion först får ha föräldrarna som de första och mest stabila anknytningspersonerna och modellerna i tillvaron för att så småningom i samspel med familjen utvidga sin referensram. Dessa erfarenheter blir avgörande för hur barnet tolkar och bearbetar påverkningar och intryck från andra socialiseringsfaktorer. Genom de möten barnet upplever med människor i dess närhet förmedlas ett socialt och kulturellt innehåll som de får en personlig och självständig relation till. De internaliserar/införlivar de kulturella normerna för känslouttryck och hur de ska hantera och reagera på andras emotionella uttryck. I samspelet mellan barn och vuxna utanför familjen blir en begränsad kommunikationsförmåga ett hinder för social samvaro.

Familjens roll för barnets utveckling betonas starkt i flera av de utvecklingspsykologiska teorierna t.ex. Vygotskij (1999) beskriver stödstrukturer som vuxna måste ge barnet och han betonar språkets betydelse som ”the tool of tools”. Språk- och kommunikationsutvecklingen kan inte ses som en isolerad del i ett barns utveckling utan har oftast ett samband med



utvecklingen inom andra områden t.ex. den sociala och den intellektuella utvecklingen. Även Hansson (2003) menar att en språkstörning kan ge konsekvenser i den allmänna utvecklingen och i bristande social och kommunikativ förmåga.

Även Liberg (2006) väljer att beskriva barns läs- och skrivlärande ur ett socio-interaktionistiskt perspektiv. Hennes utgångspunkt är att skriftspråket precis som talspråket växer fram och utvecklas i interaktion med andra. Vi är biologiskt disponerade för att lära oss talspråket utan formell undervisning.

Det allra första som barn lär sig i skolan är att läsa och skriva. Att kunna läsa är viktigt och ger vidare möjligheter till ny kunskap. Skriftspråket har stor betydelse för oss individer i både arbetsliv och som medborgare. Läskunnighet ger enligt Taube (2007) tillträde till ny kunskap och är det första och viktigaste som barn lär sig i skolan. Det finns idag endast ett fåtal yrken som inte ställer krav på en god läsförmåga (Lundberg & Herrlin, 2005). Den som inte kan läsa riskerar att hamna utanför hela samhället. Läsförmågan uppstår inte naturligt och självklart som språket utan är beroende av ett aktivt lärande. Att läsa med förståelse är en aktiv process och tolkningen av innehållet är beroende av läsarens förkunskaper. För många elever är detta en ansträngande aktivitet, och för att lyckas krävs att elevens motivation och intresse fångas (Snow, Griffin & Burns, 2005). Att elevens språk- och kommunikationsförmåga är av stor betydelse för läs- och skrivutvecklingen, liksom de förkunskaper/erfarenheter som gör det möjligt att tolka innehållet i en text påvisas genom flera forskarrön. (Liberg 2006; Reichenberg, 2008).

Språkförmågan har stor betydelse och skapar goda möjligheter för elever i allt skolarbete och även utanför skolans värld. En god språklig medvetenhet ger goda förutsättningar för den tidiga läs- och skrivinläringen. I läroplanens tredje del, Lgr 11 kursplan i ämnet svenska (Skolverket, 2010e, s. 222) står att:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts.

Undersökningar visar att barn som vid skolstarten har god kunskap om språkljuden och om bokstäverna, har en mycket god prognos när det gäller att knäcka skriftkoden (Skolverket, 2007a). Jacobsson (2007) menar att det inte är ovanligt att barn saknar språklig medvetenhet för att påbörja och tillgodogöra sig läsinläring vid skolstarten. Han beskriver hur föräldrar till barn med läs- och skrivsvårigheter känner mer oro än vad de upplever att skolan uttrycker, som ofta vill avvakta och se. Han hävdar att barn med lässvårigheter i andra klass ofta har kvar svårigheterna efter grundskolans slut.

De flesta barn lär sig läsa oavsett vilken metod läraren använder. Då barn skall lära sig läsa och skriva måste de kunna distansera sig och reflektera över språket (Taube, 2007). Läs- och skrivkunnigheten utvecklas inte spontant utan kräver vägledning i någon form. Enligt Taube är prognosen god inför framtiden om en elev klarar den inledande läs- och skrivinläringen med gott självförtroende. Det finns dock elever som av olika anledningar har svårt att lära sig läsa och skriva. I värsta fall leder dessa svårigheter till att självförtroendet får sig en ordentlig knäck som i sin tur leder till att eleven undviker läsning allt mer. Läs- och skrivsvårigheter orsakar lätt problem i skolans alla ämnen speciellt i de senare årskurserna där en god läs- och skrivförmåga ofta förutsätts.

När de första skolårens enkla texter, som oftast domineras av den narrativa genren, i mellanåren förändras till mer avancerade texter i form och innehåll kan det för många elever bli rena chockupplevelser. Texterna blir mer ämnesbundna med hög informationstakt, vilket kräver att läsaren ska kunna tolka ord och innehåll i mer indirekta samband i olika innehållsfält, s.k. "olika semantiska nätverk". Nätverken är beroende av individens erfarenheter och kan ge tillträde till textens innehåll eller hos vissa elever ge bara en fragmentarisk förståelse. Liberg (2006) förespråkar att tillsammans med andra bygga upp "yttre textvärldar" genom t.ex. samtal, bild, drama och musik vilket ger individen förutsättningar att skapa egna "mentala nätverk". Hon menar att genom arbetssättet kan eleven utvecklas inom det som Vygotskij (1999) kallar zonen för proximal utveckling. Det är skillnaden mot vad individen kan idag och vad hon kan lära sig med stöd, förutsatt att skillnaden inte är för stor.

Att läsa mycket är viktigt för att få upp läsflyt men inte tillräckligt för att förstå och analysera texter. En effektiv läsare har enligt Taube (2007) en högt utvecklad flexibilitet och kan göra inferenser i texten. Taube menar att läsförståelse är en produkt mellan en växelverkan mellan text och läsaren. Hon menar att problem med läsning vidareförs och förstärks som ett mönster, den s.k. Matteuseffekten. De barn som upplever svårigheter med läsningen har en tendens att läsa mindre och då ökar kunskapsgapet och påverkar andra ämnen.

På engelska betyder ordet literacy både läs- och skrivförmåga. De båda förmågorna går hand i hand och har en ömsesidig påverkan på varandra. "A full understanding of literacy development requires us to consider the development of writing skill as well as the development of reading skill" (Snowling & Hulme, 2005). Det är skillnad på att vara läs- och skrivkundig och att ha en tillräckligt god läs och skrivförmåga. Enligt Unesco är den som är läs- och skrivkundig den som kan: "with understanding both read and write a short simple statement on his or her everyday life" (UNESCO i Skolverket, 2001 s. 5).

En elev som har svårigheter med inläring tar längre tid på sig än genomsnittet då det gäller läsning och skrivning. Vid förståelse av texter fordras en högre kognitiv nivå än vid avkodning (Taube, 2007). Enligt Myrberg (2007) kan man räkna med att 20 % av eleverna i en årskull kan ha vissa svårigheter med att lära sig läsa och skriva. Cirka 3-5 % har mer komplicerade läs- och skrivsvårigheter. Även om det primära problemet vid dyslexi kan vara s.k. avkodningsproblem så tillkommer lätt andra sekundära problem. Eleverna kan få problem med läsförståelsen eftersom avkodningen är för långsam. På grund av liten läsmängd får man mindre ordförråd än jämnåriga som i sin tur kan försvåra förståelsen. För att förstå språk är det ofta nödvändigt att uppfatta det som inte är direkt utsagt. Elever med bristande läsförståelse har svårigheter med detta. Det är viktigt att eleverna får undervisning i läsförståelsestrategier och vägledning i hur man kan röra sig i texter.

Myrberg (2007) beskriver att fem procent av 20 - 25-åringar har stora läs- och skrivsvårigheter vilket påverkar dem i såväl arbetsliv som fritid. Två tredjedelar av gruppen är pojkar och de har lärt sig en "aktiv läsundvikerstrategi". Invandrarungdomar är överrepresenterade i gruppen, bara tre procent av gruppen har svenska som modersmål. De viktigaste faktorerna som påverkar läs- och skrivutvecklingen är social bakgrund, annat modersmål, kompetenta lärare och språkliga faktorer. Myrberg hävdar att "utan tidigt stöd i barnets läsutveckling kommer gapet i läsförmågan gentemot de övriga att växa och sätta spår i alla skolämnena" (2007, s. 74).

Kan svårigheter i matematik kopplas till läs- och skrivsvårigheter? Lundberg och Sterner (2002) menar att elever med dyslektiska problem kan ha svårigheter att klara räkneuppgifter utan att förmågan att lösa problem och resonera abstrakt är påverkat. De betonar språkets betydelse för begreppsbyggnad i matematik och menar att elever med svårigheter behöver explicit undervisning för att kunna använda muntlig och skriftlig kommunikation på ett effektivt sätt.

## Barns självbild i läs- och skrivutveckling

Då en elev möter på svårigheter i läs- och skrivutvecklingen är det risk för att en ond cirkel uppstår. Att vara delaktig i den egna läs- och skrivutveckling är enligt Carlström (2007) extra viktigt för dessa elever. Genom att arbeta formativt med t.ex. kartläggningsmaterial kan eleven få en ökad medvetenhet och förståelse utan att tappa tilltron på sig själv. Utebliven framgång i läsning och skrivning påverkar hela individen och det är därför viktigt att ge en helhetsbild av elevens utveckling vid informationsöverlämningar.

Enligt Taube (2007) har alla människor en önskan att värderas positivt. I skolan möter vissa elever på misslyckanden och svårigheter som ger självkänslan en törn. Lärande i vardagsnära situationer kan enligt Taube (2007) betraktas som social, varm och kräver ganska liten ansträngning av barnet. Medan lärandet i skolan är mer ansträngande och isolerat. Barn med inlärningsproblem använder sig oftare än andra av ineffektiva strategier. De har oftare en passiv inlärningsstil och är inte lika målinriktade vid inläring. Detta kan leda till att lusten att bevara självkänslan blir starkare än lusten att lära. Elever kan hamna i en ond cirkel som gör att de undviker nya misslyckanden. "Lusten att lära har kommit i konflikt med lusten att värdera sig själv positivt och den sistnämnda prioriteras som viktigast" (Taube, 2007, s. 45). Misslyckanden i skolarbetet med t.ex. läsning kan leda till att eleven fokuserar på ett annat område där chansen att lyckas är större. Om en elev misslyckas på ett högt prioriterat område är det mer förödande än om eleven misslyckas på ett område som inte bedöms vara viktigt. Förutom den låga självvärderingen som kan bli följd av utebliven kunskap kan det också medföra att eleven undviker uppgifter och inte har fokus på arbetet. Det kan vara så att individens uppmärksamhet upptas av oro inför att misslyckas i stället för på uppgiften.

Enligt Carlström (2007) är det viktigt att elever med läs- och skrivsvårigheter är delaktiga i sin utveckling. Det är annars stor risk att eleven försöker skydda sin självbild. "Whenever a person resists learning that would be beneficial to him, we may suspect that he is trying to safeguard his picture of himself". (A.T. Jersild ur Taube, 2007, s. 33). Taube refererar också till en s.k. självpsykolog William James. Han var verksam från 1882 till 1910 och skrev i boken *The principles of psychology* en formel för självvärdering.

$$\text{Självvärdering} = \frac{\text{Framgång}}{\text{Anspraak}}$$

Med formeln menas att den elev som har höga anspråk men brist på framgång kommer att värdera sig själv lågt.

## Hur arbetar vi i Sverige?

Vi vet genom PIRLS (Skolverket, 2007a) att bokstavsarbete och avkodning är dominerande under de tidigaste skolåren. Men det räcker inte med att knäcka skriftkoden för att läsa reflekterande, ta del av olika typer av texter och att skriva. I Sverige har arbetet med att

utveckla elevernas läsförståelse och förståelsestrategier inte haft en framträdande roll inom undervisningen. Det har resulterat i att elever i mellanåren ofta läser individuellt och därför inte så ofta utmanas i att reflektera över innehållet. Reichenberg (2008) menar att om eleven inte har förmåga att kunna skumläsa och sovra i en text kan ett sådant arbetssätt göra att eleven utvecklar ett passivt förhållningssätt till läsning. Hon förespråkar att läraren inte ska abdikera från lärarrollen utan undervisa eleverna i aktiv läsning genom strukturerade textsamtal. I textsamtalet är läraren en förebild för hur man med hjälp av förkunskaper, ordförklaringar och inferenser tolkar en ny text. Genom att läsa tyst kan avkodningen automatiseras men det kan däremot inte läsförståelsen göras (Høien & Lundberg, 1999). Det är genom samtal och reflektion över det lästa som läsförståelse och förhoppningsvis också läsglädje väcks.

Under de första åren i skolan möter eleven oftast berättande texter där eleven har lätt att identifiera sig med personerna t.ex. Emil och Pippi. Det är sedan, i åk 3 och 4, när eleven möter faktatexter som det för en del elever blir svårt att förstå vad de läser. Reichenberg (2008) menar att det ställer andra krav på läsningen att förstå innehållet i en faktatext och hon menar att "God läsförståelse är nyckeln till framgång i de flesta av skolans ämnen och grunden för ett livslångt lärande och ett aktivt liv som samhällsmedborgare" (s.11). Läsningen konkurrerar också med andra sysselsättningar och består för många ungdomar av kortare texter i reklamblad, e-post, chatt, sms-meddelanden m.m. Gustavsson, citerad i (Skolverket, 2009b) har i en pilotstudie sett ett samband mellan datoranvändning och förändringar i elevers läsförmåga. Datorer har till viss del ersatt läsning som fritidssysselsättning.

## Mellanåren

Läs- och skrivinläringen är inte avslutad efter de första åren i skolan även om eleven lärt sig avkoda bra. Enligt rapport 304 (Skolverket, 2007b) ställs det efter den första läs- och skrivinläringen krav på eleverna att "utveckla sin skriftspråkskompetens från "att lära läsa för att läsa" till "att läsa för att lära" (s. 86). Det är bra för alla elever att läsa mycket, men det är inte tillräckligt för att utveckla en god läsförmåga (Skolverket, 2007a).

Reichenberg (2008) anser att man inom den svenska skolan satsar mycket kraft på den inledande läsinläringen med identifiering av ord. Det finns enligt henne en utbredd tro att då den undervisningen är avklarad så kommer förståelse, läsintresse, ordförråd m.m. av sig själv. Hon ställer sig frågande till varför man inte drar nytta av det stora arbete som lades ner i den inledande läsundervisningen utan verkar tro att läsförståelsen kommer av sig själv? Det gäller enligt henne att få alla elever med då "läståget" går och att inte förlora någon på vägen. Skolverkets rapport PIRLS 2006 (Skolverket, 2007a) handlar om läsförmågan hos elever i åk 4. Där står att det är av stor betydelse för den enskilda individen och för samhället i stort att läsförmågan mäts. Det ger, menar man, en "indikation på ett samhälles välstånd och utvecklingspotential".

En stor del av forskning kring läsning har behandlat läsinläring och dess metoder medan forskning om skolans mellanår har varit styvmoderligt behandlad trots att tiden mellan tio och tolv år brukar kallas för "bokslukaråldern". Det finns trots allt några avhandlingar som behandlar litteraturläsning i mellanåren. Ewald (2007) har i sin avhandling "*Läskulturer - Lärare, elever och litteraturläsning under skolans mellanår*" funnit att elevernas skönlitterära läsning oftast består av lärarens högläsning och läsning ur s.k. "bänkböcker". Det saknas enligt henne kompetens ute på skolorna när det gäller aktuell barnlitteratur och även bokbestånd. Det saknas ofta förutsättningar för läs- och skrivstimulerande miljöer och

skolbibliotek. Det är viktigt för alla elever att få lagom utmanande texter och läromedel som följer elevens nivå i läsning. Här ställs det krav på lärarnas kompetens. Eleverna i Sverige ligger efter med och behöver få hjälp med lässtrategier (Skolverket, 2007a). I andra länder arbetar eleverna mer med olika typer av lässtrategier.

Enligt en sammanfattning av läsning under mellanåren (Skolverket, 2007b) följer en del skolor upp och testar elevernas avkodning, läshastighet och läsförståelse. Vissa skolor dokumenterar också läsutvecklingen med läsutvecklingsscheman. Det framkom också att lärarna kände sig osäkra på vad som förväntades av dem för att utveckla elevers läsförståelse, de hade svårigheter med att organisera t.ex. boksamtal i mindre grupper. Detta stämmer väl överens med Reichenbergs (2008) uppfattning att många lärare verkar vara osäkra på hur de skall undervisa i läsförståelse. PIRLS-resultaten påvisar att detta problem även finns i andra länder (Skolverket, 2007a).

## Bedömning

Dokumentation och bedömningskulturen är centrala verktyg i skolvardagen och syftet är att fånga kvalitet. Den s.k. dokumentation - och bedömningskulturen startade under 1990-talet efter att studier hade visat att vissa former av bedömning hade lett till förbättrade resultat (Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010). Enligt Asp-Onsjö (2011) reglerar skollagar och förordningstexter verksamheten samtidigt som eleven förväntas styra sig själv genom kommunikativa relationer.

Att vara elev under 2000-talets första decennier innebär att bli dokumenterad, kontrollerad och granskad på många olika sätt, exempelvis i skrivna underlag inför utvecklingssamtal, i individuella utvecklingsplaner och med skriftliga omdömen och åtgärdsprogram. (Asp-Onsjö, 2011, s. 170)

Sjöberg (2005) kritiserar i *Pedagogiska magasinet* de internationella bedömningssystemen. Han menar att kunskapskapplöpningen är ett sätt "att rädda nationens ära" i en internationell olympiad. Det finns en paradox i vårt system som förespråkar individualisering å ena sidan och å andra sidan förespråkar man testning och nationella diagnoser. Vårt postmodernistiska samhälle bejakar individer att ta ansvar, vara aktiva och att bedöma sig själv och andra genom olika slags dokumentation. Bedömning som är rätt använd kan vara en viktig utvecklingspotential och har en nära koppling till lärandet och kan leda till att eleven utvecklas positivt. Men en bedömning där analysen saknas kan, menar Pettersson (2009), uppfattas som fördömande.

I skolan finns möjligheter att examinera och bedöma på olika nivåer i organisationen (Bartholdsson, 2007). På den nationella nivån sker det från höstterminen 2011 genom kunskapsprov i åk 3, 6 och 9. På kommunal nivå sker utvärderingar, självvärderingar och olika former av övningar. Utvärderingarna kan enligt Bartholdsson ses som "mjuka" tekniker att få eleven att utöva självkorrigering. Man integrerar utvärderingar i verksamheten i syfte att kvalitetssäkra och effektivisera verksamheten. Synliggörandet av verksamheten beror enligt Löfdahl och Pérez Prieto (2010) på statliga krav och på marknadsanpassningen av hela utbildningssystemet.

## Risker och möjligheter

Bedömning och dokumentation skall enligt Pettersson (2009) stimulera till lärande och då är det viktigt att eleverna får visa vad de kan på olika sätt, skriftligt, muntligt och genom handling. Bedömning kan delas upp i tre delar enligt Eggen (2010):

- Insamling av information
- Tolkning av resultaten
- Åtgärder som är baserade på tolkningar av resultaten

Kraven på dokumentation kommer ovanifrån från politiker, skolledare och kommunala tjänstemän. Det finns en trend att eleven, subjektet, skall vara involverade i processen och vara delaktig i hur mål formuleras. Eleverna blir medaktörer och inflytande blir en del av styrningen av eleverna.

Skolverket (2010c) menar att själva syftet med dokumentation är att synliggöra barn och verksamheter. Dokumentation kan bestå av många olika delar som kan vara t.ex. anteckningar, loggböcker, portfolio, utvecklingsplaner. Genom pedagogisk dokumentation kan man få underlag till gemensamma reflektioner.

Under olika samtal används idag olika slags papper och formulär. Under samtalets gång ska de inblandade ta del av, fylla i och underteckna olika former av dokument. Hofvandal (2010) talar om att ett samtal kan bli "förpapprat". I ett "förpapprat" samtal har dokumenten fått för stor roll och kanske ändrat samtalets struktur. Det fria samtalet har ersatts av att man läser direkt ur dokumentet. Man kan då reflektera över om det är ett samtal? Det är en utmaning att arbeta för en konstruktiv bedömningskultur.

## Styrning mot ideal

Statens styrningspolitik strävar efter att få människor att handla på ett klokt och rätt sätt som stämmer överens med samhällets normer och värderingar. I dagens postmodernistiska sociokulturella samhälle har makten decentraliserats neråt i hierarkin till kommuner och stadsdelar, skolor och elever. Människor ska förstås som en aktör i samhället och samspela med sin omgivning. Lärandet ses som en aspekt av all mänsklig verksamhet samtidigt som staten lägger ett storebrorsperspektiv på vårt liv och våra handlingar, s.k. governmentality. Vi människor befinner oss mellan individens frihet och statens kontroll. Det är ett dilemma som varje speciallärare brottas med i vardagen.

Barn idag synliggörs, bedöms och beskrivs som individer på ett mer genomgripande sätt än någonsin tidigare. I utvecklingssamtal efter utvecklingssamtal lär sig varje barn idag att från tidig ålder rikta den "diagnostiska" blicken mot sig själv och själv bedöma sina starka och svaga sidor. (Skolverket, 2010c, s. 19)

Men, enligt Andreasson, Ekström och Lundgren (2009) får inte den liberala styrningen i samhället förväxlas med det vi tänker på vid begreppet frihet, utan här är det fråga om styrning. "En styrning som är förbunden med ansvar och som kan ses som en del i styrningsmentaliteten. Det fria subjektet skapas därmed i en diskurs om frihet och ansvar och handlar om att förmå individerna att själva välja det "rätta" och det "goda" (s. 282).

Ett inslag i vårt samhälle är, enligt Foucault refererat i Andreasson, Ekström och Lundgren (2009) att styra individer mot önskade mål med hjälp av makttekniker där s.k. experter styr mot önskade mål. De menar att inom forskningsfältet governmentality finns det en relation mellan gränssättning och egenansvar. Experterna kan vara lärare eller speciallärare som kvalificerar olika beteenden eller fördömer andra beteenden. De skall identifiera avvikelser men också finnas som stöd för elev och föräldrar. Att skapa förtroende blir därför viktigt för experterna. De s.k. experterna har också uppgiften att hantera känslig information som finns i kartläggningar, åtgärdsprogram, familjeinformation m.m.

Man kan tala om gemensamt reflekterande som en del av vår kultur där alla skall vara delaktiga och vilja ha till stånd en förändring. ”Målet är att rätta till det som anses vara felaktigt för att normalisera eller exkludera” (Andreasson, Ekström & Lundgren, 2009, s. 285).

## **Beskrivning av eleven i skolans dokument**

Inom skolan, liksom i andra institutioner, utvecklas ett institutionellt språk (Hjörne & Säljö, 2008) för att utföra kommunikativa handlingar som beskriver, utvecklar och löser problem i verksamheten. För att kunna agera i verksamheten måste man tillägna sig, appropriera (Säljö, 2000) den aktuella samtalskulturen.

Hur framställs då elevens starka och svaga sidor i dokumenten? Asp-Onsjö (2008) har i sin avhandling redogjort för hur åtgärdsprogram utformas och hur samarbetet med elev och föräldrar sker. Genom enkätstudie och fallstudier har hon fått kunskap om hur åtgärdsprogram utarbetas i ett antal skolor. Hon beskriver hur elevens starka och svaga sidor framställs språkligt och hur det ofta leder till kategorisering av eleven. Det framkom också hur komplexa elevernas svårigheter är och att det är svårt för lärarna att definiera och beskriva elevens situation i dokumenten. Beroende på vilken samtalskultur som råder på skolan formuleras elevens behov och skolans insatser olika. Asp-Onsjö konstaterar att sättet att skriva åtgärdsprogram ofta stämmer överens med hur man redan arbetar på skolan. Konsekvenserna blir att åtgärderna förstärker sättet man redan arbetar på vilket kan leda till stigmatisering av eleven. Resultatet i studien visar på att varje skola eller arbetslag kan ses som en social praktik med sitt sätt att kommunicera och lösa problem. Ses svårigheterna i ett relationellt perspektiv eller är de bundna till eleven? Asp-Onsjö menar att svårigheterna måste beskrivas i sin kontext så att pedagogiken i klassrummet kan utvecklas för att erbjuda goda lärandemiljöer för alla. Hennes infallsvinkel på inkluderingsbegreppet är samspelet mellan individ och omgivning. Hon beskriver tre olika aspekter, rumslig, social och didaktisk inkludering och menar att om man analyserar elevens skolsituation utifrån de aspekterna leder det till pedagogiska konsekvenser som gynnar inkludering.

Hur skolpersonalen förbereder sig inför mötet med föräldrarna beskrivs som det ”sociala spelets inramning” d.v.s. hur arbetslaget förbereder sig ”backstage” för att sedan möta föräldrarna, ”frontstage”, och hur underförstådda ramar, styrda av förväntningar styr samtalet och kan missgynna de med minst makt – föräldrarna. Genom att vara medvetna om vad som händer i samtalet går det att öppna upp för en dialog som leder till samverkan vilket ökar möjligheterna att insatserna lyckas. Asp-Onsjös (2008) slutsatser är att om eleven är mycket delaktig lyckas pedagogerna ofta till 93 % med sina insatser men om eleven inte alls är delaktig lyckas pedagogerna bara till 17 %. Ungefär samma resultat gäller för föräldrarnas delaktighet. Asp-Onsjö beskriver olika praktiker som påverkar valet av åtgärder bl.a. expertinriktad praktik, diagnostisk praktik, dialogisk praktik och delegationspraktik.

Expertinriktad praktik innebär att experterna har tolkningsföreträde och föreslår åtgärder som kan vara svåra att genomföra i praktiken. Det innebär också att experterna har information t.ex. utredningsresultat som inte förmedlas till berörda lärare. Att föredra vore enligt henne en dialogisk praktik där utredningen leder till en dialog mellan expert, elev, föräldrar och lärare där konsekvenserna diskuteras och de pedagogiska insatserna planeras.

Hjørne och Säljö (2008) belyser genom sin forskning hur elevhälsoteams arbetet sker och hur elevers skolsvårigheter förklaras. De beskriver att samtalen är starkt institutionaliserade och inriktade mot ett individorienterat förklaringsätt. I undersökningen framkom att samtalsmönstren i elevhälsogrupperna är så väl etablerat och tydligt för deltagarna, att det kan kallas för "konsensusorienterade samtalsformer". Deltagarna kommer väl överens och bekräftar och stöttar varandra förslag. Problemet läggs ofta på eleven istället för att göra en vidare analys av undervisningsklimatet och elevens sociala ställning. Många generaliserande kategorier används för att beskriva elevers skolsvårigheter t.ex. svag, special och avvikande vilket får konsekvenser för barns identitetsformering.

Med hjälp av dessa kategorier kan skolan processa barnet genom skolsystemet på lämpligt sätt och barnet kommer också att bemötas av sin omgivning (skolpersonal, kamrater med flera) med utgångspunkt i den tillskrivna identiteten. Kategorier är med andra ord praktiska verktyg för att organisera verksamheten i skolan. (Hjørne & Säljö, 2008, s. 155)

För att utveckla elevhälsans arbete föreslås bl.a. en mer konkret diskussion kring elevers problem och till det pedagogiska sammanhanget samt en mer kritisk attityd till informationen och att de olika professionerna bidrar till en förståelse av situationen. Vikten av att dokumentera betonas för att skapa kontinuitet och kumulativitet i arbetet. Dokumentationen måste ske med ett ansvar för hur man uttrycker sig om andra människor och deras svårigheter och en medvetenhet om elevers svaga ställning och den maktutövning som sker i elevhälsoteamet.

Säljö och Hjørne (2008) menar att elevhälsan arbetar på den nivån i skolorganisationen som bäst kan påverka skolans möjligheter till "en skola för alla". Elever som inte klarar av förväntningarna marginaliseras och var gränsen för "normalitet" går avgörs bland annat i elevhälsan. "I detta avseende fungerar skolan som en samhällets grindvakt med uppgiften att fördela möjligheter och livschanser" (s. 141).



## **Teoretiska utgångspunkter**

Studiens syfte att få insyn i pedagogernas uppfattningar av informationsöverlämningen i svenska mellan åk 3 och 4 grundar sig i en interaktionistisk syn på lärande och utveckling. Intresse finns också av att få kunskap om vilken elevdokumentation som överlämnas och om den anses användbar i planeringen av undervisningen. Kapitlet inleds med några grundläggande tankar inom det sociokulturella perspektivet sedan görs en sammanfattning av det specialpedagogiska forskningsfältets utveckling.

## **Det sociokulturella perspektivet**

Det sociokulturella perspektivet har utvecklats från Vygotskij teori om lärandet som en social process (Säljö, 2000). Synen på lärandet präglas av kommunikation och socialt samspel och språket är det viktigast kollektiva verktyget för att människor ska förstå och kunna samspela med varandra. Eleven är aktiv i sitt lärande och interaktionen mellan elev och lärare och mellan elev och elev är förutsättningen för kunskapsutvecklingen. Kunskapsprocessen beskrivs som en mediering i Vygotskijs kulturhistoriska teori (1999). Mediering är enligt Säljö (2000) den process när lärandet får stöd av fysiska och intellektuella redskap, artefakter, i omgivningen. För eleven är läraren en viktig mediator som ska leda och stödja eleven i lärandeprocessen. Vygotskij (1999) betonar tydligt att läraren har en avgörande roll att utmana elevens tänkande genom att skapa ett pedagogiskt möte mellan elevens erfarenheter, (vardagsbegrepp) och mer vetenskapliga begrepp. Lärarens viktiga roll är att hjälpa eleven att utvecklas inom den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1999) vilket Säljö (2000) beskriver som ”avståndet mellan vad en person kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan och vad man kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater å den andra sidan” (s. 120). Lärarens uppgift är att anpassa stödet till eleven efter dennes behov. För att det ska vara möjligt krävs att läraren har förkunskaper om elevens utveckling. Detta visar vikten av att användbar information om elevers utveckling lämnas vid lärarbyten för att den kognitiva och sociala utvecklingen ska fortgå. När läraren guidar eleven till ny kunskap (Säljö, 2000) kallas det för kommunikativa stöttor samt att de sam-handlar och sam-tänker när de samarbetar utifrån egna förutsättningar och erfarenheter. Språket anses som det mest betydelsefulla medierande redskapet. Det är genom språket vi har möjlighet att samla och kommunicera erfarenheter.

Ord och språkliga utsagor medierar således omvärlden för oss och gör att den framstår som meningsfull. Med hjälp av kommunikation med andra blir vi delaktiga i sätt att beteckna och beskriva världen som är funktionell och som gör att vi kan samspela med våra medmänniskor i olika aktiviteter (Säljö, 2000, s. 82).

Språket har en semiotisk möjlighet vilket innebär att språket är innebördsskapande och kan därför inte anses återge världen neutralt. En beskrivning av en person, i vår studie – en elev, blir en kategorisering och kontextualisering av personen. Säljö (2000) förklarar att ”språket är *samtidigt* ett kollektivt, interaktivt *och* ett individuellt och sociokulturellt redskap” (s. 87). I institutionella sammanhang sker en ”kulturell kodifiering”, man använder speciella språkliga begrepp för att bevara och utveckla de syften man för tillfället har. De personer som inte är införstådda i det institutionella språkbruket i skolan kan ha svårigheter att uppfatta och förstå verksamheten. För att kunna delta i det sociala samspelet måste man förvärva de språkliga kategorierna som används. Vygotskij (Säljö, 2000) menade att genom att förvärva språkliga kategorier, som gör att man kan delta i sociala samspel, formas också vårt sätt att tänka. Utveckling av nya medierande redskap sker kontinuerligt. De kan vara av intellektuella eller

fysisk natur och skapas för att tala om och förstå verkligheten. De dokument; IUP, åtgärdsprogram, betyg m.m., som används i skolan kan ses som medierande redskap.

## Det specialpedagogiska forskningsområdets utveckling

I styrdokumenterna finns riktlinjer för hur skolan ska arbeta för att elever som är i behov av specialpedagogiskt stöd ska få rätt åtgärder och hur det ska dokumenteras bl.a. i åtgärdsprogram. Hur elevens svårigheter beskrivs och vilka åtgärder som rekommenderas är beroende på vilka politiska riktlinjer som gäller, men också på respektive skolas/lärares syn på elevers skolsvårigheter. Innebörden av "en skola för alla", inkludering och exkludering har diskuterats och tolkats på flera olika sätt och ledorden för skolans verksamhet har varierat med tiden. Här ges en sammanfattning av utvecklingen av det specialpedagogiska området för att få en förståelse för utvecklingen och hur det har påverkat praktiken i skolan.

Specialpedagogik är ett kunskapsområde som har anknytning till bl.a. medicin, psykologi och pedagogik och där en rad olika teorier och perspektiv kan urskiljas. Den specialpedagogiska forskningen har utvecklats från att ha varit fokuserat på handikappsynen inom de medicinska och psykologiska forskningsfälten till att sträva efter att bli ett mer fristående område inom forskning där specialpedagogiken ses i ett större sammanhang.

Elever som avviker från det "normala", har alltid funnits i skolan men vilka insatser och hur insatserna till dem har benämnts har varierat. Redan i början av 1900-talet diskuterades hur de speciella åtgärderna skulle benämnas som krävdes för att hantera elever som ansågs avvika från det normala. På 1960-talet infördes den allmänna grundskolan och behovet av specialundervisning ökade kraftigt och 1962 beslutade riksdagen att ett statligt institut för speciallärarutbildning skulle starta. Enligt Persson (2007) är detta beslut själva tillblivelsen av specialpedagogik som kunskapsområde. År 1986 ersattes benämningen "speciallärare" med "specialpedagog" för att markera att det handlar om en befattning med vidare arbetsuppgifter. Den stora utmaningen var att påverka den vanliga undervisningen så att färre elever skulle behöva specialpedagogiskt stöd. Begreppet "en skola för alla" blev en riktlinje för specialpedagogiken.

Rosenqvist (2007, s. 37) menar att det är ett dilemma att avgränsa vad specialpedagogik är i förhållande till pedagogik och att "specialpedagogiska problem har en normativ karaktär, främst genom politiska uttryckta viljeinriktningar". Han menar också att man måste framhålla det "speciella" för att kunna särskilja det från det "generella" i pedagogiken, vilket skapar problem då svårigheterna inte ska läggas hos individen utan i skolsituationen. Rosenqvist beskriver två perspektiv, det kategoriska och det relationella. Det kategoriska perspektivet har nära koppling till medicinsk och psykologisk tradition och eleven blir ett objekt d.v.s. man studerar eleven *med* svårigheter. Det relationella perspektivet innebär att eleven först och främst är en individ med olika social och kulturell bakgrund och svårigheterna ska ses i elevens totala situation och i samspelet med omgivningen d.v.s. man studerar eleven *i* svårigheter. Det kategoriska perspektivet leder till ett exkluderande synsätt och specialpedagogisk expertkultur medan det relationella perspektivet strävar efter inkludering och delaktighet.

Även Nilholm (2007, s.110) reflekterar över om forskning om specialpedagogik kan ses som en del av den "allmänna" pedagogiken och då blir "barns olikhet/likhet en integrerad/inkluderad del av "vanliga" pedagogiska frågeställningar." Han presenterar även två andra sätt att se på forskning om specialpedagogik, specialpedagogik som en egen vetenskap och som mång- och tvärvetenskaplig.

Forskning i Sverige och internationellt har sedan mitten av 1980-talet varit inriktad på möjligheter och hinder för inkludering. I flera länder används inte längre begreppen specialundervisning/specialpedagogik (Persson, 2007) eftersom skolorganisationen inbegriper alla elever och benämns t.ex. inclusive education. Dyson (2006) har sammanfattat utvecklingen inom specialpedagogik i England. Han beskriver hur synen på elevers skolvårigheter har förändrats från att ha varit individrelaterat till att fokusera elevens hela livssituation och på hur organisation och verksamheten i skolan ska anpassas till elevers olika behov. På liknande sätt har utvecklingen skett i Sverige och från att tidigare har varit inriktat på kvantitativ forskning blir nu den kvalitativa forskningen vanligare. Utifrån Vygotskij teori om lärandet som en social process, växer flera forskningsperspektiv fram. Alexandersson (2009, s. 112) beskriver det som perspektiv ”inom den sociokulturella familjen”, bl.a. det socialinteraktionistiska, det sociokulturella och det kommunikativa relationsinriktade perspektivet. Gemensamt för perspektiven är att synen på lärandet präglas av kommunikation och socialt samspel och många forskningsprojekt får nu den inriktningen.

Lärarens roll och interaktionen mellan lärare och elev och mellan elev och elev betonas också av Stangvik (1998). Han efterlyser ett holistiskt förhållningssätt där elevens hela livssituation måste beaktas. Han menar att de sociala konsekvenserna för elever i behov av stöd måste uppmärksammas, riskerna för utanförskap och påverkan av elevens självuppfattning är stor. Stangvik hävdar också att lärarens sätt att se på det relativa handikappsbegreppet påverkar hans syn på elevens behov och tolkningen av styrdokumentet:

Needs must be defined in the interplay between social ideals, which are dependent upon time and location, and the individual characteristics of the disabled person. Education and intervention inspired by the goals of social inclusion and equality would strongly influence definitions of needs (s. 153).

Även i det kommunikativa relationsinriktade perspektivet fokuseras människan och de sammanhang hon ingår i. Ahlberg (2007) beskriver hur studier har bedrivits där forskningsfrågorna har breddas till att omfatta såväl kulturella och strukturella villkor, didaktiska perspektiv samt elevers erfarenheter och upplevelser när de teoretiska utgångspunkterna togs från det sociokulturella perspektivet, fenomenografi och variationsteori.

Aktionsforskning är ett sätt att utveckla specialpedagogisk verksamhet menar Ahlberg (2009). Genom att forskaren har en nära kontakt med lärarna på skolan kan resultaten i forskningen få genomslagskraft direkt i verksamheten. Hon hävdar att frågeställningarna och resultat från enskilda studier ofta har en allmängiltig karaktär och kan studien ses i ett större sammanhang och förankras i teorier ökar studiens tillförlitlighet. Resultatet kan då bli ”pragmatisk kunskap om villkor för förändring och utveckling på såväl organisations- som individnivå.” (s. 106). De tre professorerna Clark, Dyson och Millward (1998) ger sin beskrivning av forskningsprocessen i *Theorising Special Education*:

Theorising, for us, is not a linear progression towards some unequivocal truth, so much as a continuing process of realignment between values, beliefs and assumptions. What makes that process more than a pointless carousel of ever-changing positions is that it is – or can become – a rational process, seeking both to explicate and justify each new alignment that is proposed. If that process does not lead to some absolute and final “truth”, it may nonetheless open up new ways of understanding, and hence of acting, for particular times and places (s. 173).

## Metod

Studiens syfte är att studera hur informationsöverlämning sker till mottagande lärare i åk 4. Vår avsikt är att få veta vilken information som ges främst inom ämnet svenska, vilka behov lärarna anser sig ha av information och hur de använder informationen i mötet med eleven. Intresse finns också i att få veta hur de uppfattar mötet och hur de önskar att rutinerna ska vara vid överlämningsmötet. För att nå ut till en större grupp respondenter i ett brett geografiskt område har vi valt att göra enkätintervjuer via telefon.

Inom positivismen används kvantitativa metoder för att all vetenskapliga fakta ska vara objektiv och kvantifierbar och inflytande från forskarens sida ska minimeras. I motsats till positivismens metoder står den kvalitativa forskarintervjun som förutsätter ett samspel mellan intervjuaren och respondenten och där analysen består av tolkningar. Bryman (2002) menar att "Olika forskningsmetoder är betydligt mer flytande än man ibland kan tro" och att det inte är självklart "att användandet av strukturerade intervjuer eller enkäter nödvändigtvis innebär att man också tror på naturvetenskapliga modeller" (s. 394). Han beskriver också hur kvalitativ forskning kan användas som stöd åt kvantitativ forskning och i analysfasen kan kvalitativa former användas för analys av kvantitativa undersökningar och vice versa. I denna studie används en kvantitativ enkätintervju med fördjupning genom kvalitativa frågor. Genom att kombinera dessa metoder får vi dels information om lärarna upplevelser och uppfattningar men också fakta om t.ex. vilka dokument som överlämnas.

I metodkapitlet redogör vi först för metodval och urval. Därefter följer beskrivning av genomförandet av intervjuerna, de etiska principer som studien följt samt kvalitetskriterier. Sedan redovisas hur empirin har bearbetats och analyserats. Sist i kapitlet resonerar vi kring begränsningar som metoden haft.

## Val och motivering av metod

Vilken metod man väljer för undersökningen beror på vilka forskningsfrågorna är. I denna undersökning kunde flera metoder vara tänkbara, vi har diskuterat följande:

Enkätundersökning som främst används vid kvantitativa studier där ett stort antal enkätsvar analyseras med statistiska metoder (Stukát, 2005). Urvalet bör vara stort och representativt och resultatet antas gälla generellt. Kritiken mot kvantitativa studier är att de inte går att analysera djupt och att kreativ forskning försvåras på grund av stränga krav på reliabilitet, validitet och generalisering.

Djupintervjuer och observationer som är vanliga metoder i kvalitativa studier har en humanistisk grund, främst hermeneutik och fenomenologi (Stukát, 2005). Inriktningen är holistisk information och analysen består av att tolka och förstå resultatet. I analysen ses forskarens förståelse som en tillgång för tolkningen. Kritiker anser att forskningen är allt för subjektiv, att reliabiliteten är osäker och att generalisering försvåras på grund av för få undersökningsspersoner. Metoden är tidskrävande och därför blir undersökningsgruppen oftast liten.

De två metodinriktningarna, kvalitativ och kvantitativ, kan komplettera varandra menar Stukát (2005) och skriver "Att använda olika angreppssätt och olika typer av analyser kan vara fruktbart för att erhålla mer giltiga forskningsresultat och mer realistiska tolkningar" (s. 34). Även Trost (2007) beskriver hur kvantitativa och kvalitativa metoder kan samverka och att det inom beteende- och samhällsvetenskaperna ofta är blandformer. Han menar att

”verkligheten är avsevärt mer komplicerad än att vi klart kan klassificera alla studier som antingen kvantitativa eller kvalitativa” (s. 22).

Först var vår tanke att undersökningen skulle göras med skriftlig enkät till åk 4 lärare inom en stadsdel i Göteborg. Då vi främst var intresserade av hur informationsmötet sker, vilket material som överlämnas och hur det används i pedagogisk planering, ansåg vi att den informationen skulle gå bra att få fram genom enkätfrågor. Eftersom vi önskade få information från relativt många respondenter var intervjumetoden inte aktuell då det skulle ha varit mycket tidskrävande. Observationer var inte heller lämpligt då undersökningen skulle göras under första hälften av vårterminen och då sker vanligtvis inga överlämningar. Utifrån detta resonemang beslutade vi att göra enkätintervjuer via telefon med ett antal lärare i åk 4 i ett större geografiskt område. Fördelarna med detta tillvägagångssätt var att resultatet skulle spegla hur informationsöverlämningen sker i flera kommuner. Genom att vi fick en personlig kontakt med respondenterna var det större chans att få dem att svara på frågorna d.v.s. bortfallet blev mindre än vid skriftlig enkätundersökning (Stukat, 2005).

Stukat (2005) beskriver hur strukturerade intervjuer görs och han menar att ”Denna form av intervjuer ger egentligen samma svar som en enkät och kan därför ibland kallas enkätintervju eller standardiserad forskarintervju ...” (s. 38). Han förklarar också att ordet enkät kommer från franskan och ”betyder rundfråga och kan antingen vara i muntlig eller skriftlig form.” Fördelen med strukturerad telefonintervju var att det snabbt gick att få svar från ett stort antal respondenter och alla besvarade samma frågor vilket gjorde det lättare att bearbeta datainsamlingen och jämföra resultatet. Resultatet kunde också presenteras förhållandevis enkelt med statistiska mått. Även Trost (2007) beskriver enkätintervju och Bryman (2002) benämner det strukturerad intervju när intervjuaren ställer frågor till respondenten från ett standardiserat intervju- eller frågeschema med fasta svarsalternativ. Denna intervjuform gav förutsättningar för att kontexten för samtliga intervjuer blev lika, man undvek i möjligaste mån intervjuareffekten d.v.s. omedveten styrning genom att formulera frågorna olika. En annan fördel var att eftersom undersökningen kunde anses bli så neutral som möjligt kunde svaren sammanställas på ett jämförbart sätt.

Telefonintervjun gav också möjlighet att ställa några öppna frågor och följdfrågor för att få fördjupad information om lärarnas tankar och erfarenheter. Här hade vi som intervjuare möjlighet att styra riktningen på samtalet till ett specialpedagogiskt perspektiv för att få djupare information om respondenterna anser sig få den information som behövs för att kunna individualisera undervisningen. Det var också av intresse att få personliga synpunkter på hur ett överlämningsmöte bör gå till och vilka som ska delta för att informationen ska nå alla berörda. På frågan hur respondenten upplevde mötet kunde svaret ge en inblick i det sociala klimatet på skolan. Genom de öppna frågorna hade respondenterna möjlighet att med egna ord beskriva sina uppfattningar, vilket vi hoppades kunde ge uttryck för oförutsedda svar och reaktioner. Den delen av intervjun kan benämnas kvalitativ forskningsintervju som enligt Kvale (1997) på många sätt liknar ett vardagligt samtal men har ett klart syfte och en tydlig struktur. Det är dock viktigt att som intervjuare vara medveten om att inte försöka påverka respondentens inställning eller uppfattning.

Vid utarbetandet av intervjuenkäten (Bilaga 1) strävade vi efter att formulera frågorna så tydligt som möjligt och med ett enkelt språk för att i möjligaste mån undvika tolkningssvårigheter. Frågorna kategoriserades i grupper för att täcka delområdena i vårt syfte. Svarsalternativen ska enligt Trost (2007) ”vara uttömmande, dvs. täcka hela dimensionen och inte endast delar av den” (s. 77). För en del frågor var det svårt att formulera

svarsalternativ som var uttömmande, vi valde då att även använda alternativet ”övriga” eller ”annat” så att andra tänkbara alternativ kan noteras. Enkäten innehöll också några öppna frågor där informanterna fick möjlighet att uttrycka sig mer personligt. Trost rekommenderar att inte ha öppna frågor och följdfrågor vid enkätundersökning eftersom han anser att det är tekniskt svårt att tolka vad andra skrivit, tidsödande att transkribera och tolka svaren och även för att bortfallet blir stort. Eftersom vi gjorde en enkätintervju via telefon ansåg vi att dessa nackdelar kunde kringgås. Anteckningar gjordes när respondenten besvarade de öppna frågorna och när intervjun var klar renskrevs anteckningarna.

Om tveksamheter uppstod hos respondenten eller det behövdes förtydligande av något svar användes uppföljnings- och sonderingsfrågor (Bryman, 2002) såsom ”Kan du säga något mer om detta?” eller ”Mmm ...” (s. 136). Var respondenten osäker på frågans innehåll lästes frågan och svarsalternativen upp igen.

En pilotundersökning gjordes för att säkerställa att datainsamlingsmetoden fungerade och för att öka arbetets tillförlitlighet. Vi valde att pröva enkäten genom att telefonintervjua några arbetskamrater som vi ansåg skulle vara sanningsenliga och ge konstruktiv kritik.

I missivbrevet (Bilaga 2) till respondenterna informerade vi om undersökningen. Brevet ska vara så kort som möjligt men informera om syfte och innehåll samt namn, titel och telefonnummer till de som är ansvariga och vilken institution de tillhör (Trost, 2007). Vi strävade efter att utforma det trevligt och lättläst för att motivera till läsning och deltagande.

## **Urvalsgrupp**

Populationen där urvalet gjorts är lärare i åk 4 som undervisar i svenska och som tog emot ny elevgrupp höstterminen 2010. För att förvissa oss om så stor variation som möjligt i det empiriska materialet valde vi att vända oss till lärare i några olika kommuner i södra Sverige.

Urvalet kom även att grunda sig i ett bekvämlighetsurval (Trost, 2007) vilket innebar att vi till viss del valde skolor där vi hade någon kontakt sedan tidigare. Det resulterade ändå i spridning av respondenter från skolor i tätorter och på landet och i olika kommuner som vi eftersträvade. Riktlinjerna var att genomföra 30 telefonintervjuer då tidsaspekten spelade en roll i antalet respondenter som vi ansåg oss kunna kontakta. Vi var medvetna om att både rektorer och lärare är fullt upptagna under sin arbetsdag och att det kan vara svårt att få kontakt.

## **Bortfallsanalys**

I studien valdes 18 skolor ut och rektorerna skulle kontaktas för att förmedla namn på lärare i åk 4 som undervisade i svenska. Vi fick kontakt med 17 rektorer som uppgav telefonnummer eller e-postadress till lärare. Kontakt togs med lärarna och intervjuerna började så snart överenskommelse gjorts med respektive lärare. Trots flera försök fick vi inte kontakt med en av rektorerna. En av lärarna som kontaktades hade inte arbetat vid tidpunkten för överlämningen så det var inte aktuellt att intervjuja henne. En lärare tackade nej på grund av tidsbrist. Externt bortfall blev 2 av 32 kontaktade lärare.

Internt bortfall innebär att någon respondent avstår från att svara på någon fråga. Fråga nr 20, där rangordning skulle ske mellan olika information/dokument, utelämnades av en respondent och två lämnade ofullständiga svar.

## Genomförande av intervju

Vårt arbete genomgick följande faser.

- Efter att enkäten var utarbetad gjorde vi en pilotstudie där fyra lärare deltog. Vi fick värdefull information och vissa justeringar gjordes.
- Innan enkätintervjuerna startade kontaktades rektorer på ett antal skolor. De informerades om undersökningens syfte, vilka vi var och vi bad om tillåtelse att få ringa lärarna i åk 4 som undervisade i svenska. I vissa fall stämde inte skolans organisation t.ex. skedde lärarbytet mellan åk 2 och 3 och då ansåg vi att de kriterier vi hade ställt upp inte matchade. Rektorerna ställde sig positiva till undersökningen och förmedlade lärarnas namn, telefonnummer eller e-postadress. Några informanter fick vi kontakt med via en specialpedagog som arbetade övergripande i en stadsdel och några var tidigare kollegor. Sedan skickade vi ut missivbrev till de rektorer som så önskade via e-post. En första kontakt med lärarna skedde då vi avtalade tid för enkätintervju. Några av de lärare vi kontaktade via e-post svarade inte och efter en vecka skickades en påminnelse. Vid ett tillfälle avböjde en lärare på grund av tidsbrist. Många av lärarna uttryckte att de hade en pressad arbetssituation men trots detta tog de sig tid eftersom de ansåg undersökningen hade ett bra syfte. Samtliga fick information om undersökningen och blev erbjudna missivbrevet. De informerades också om de etiska principerna och vi garanterade anonymitet.
- I intervjuerna deltog sammanlagt lärare från 17 olika skolor från södra Sverige i både storstad och landsbygd. De flesta lärarna valde att bli intervjuade på eftermiddagstid, någon föredrog kvällstid. En av lärarna ville bli intervjuad personligen och då följdes intervjuenkäten strikt. Trots att respondenterna valde tidpunkt var förutsättningarna under intervjutillfället olikartade. I vissa fall förekom störande moment för respondenter under intervjun. Intervjuerna tog olika lång tid, mellan en kvart och upp till en halvtimme. Under intervjutillfället kunde vi förklara och förtydliga eventuella oklarheter och förtydliga vissa frågor. De allra flesta respondenterna uttryckte att ämnet var intressant och utforskat.

## Etiska ställningstaganden

Vid ett forskningsarbete måste vissa forskningsetiska överväganden göras. De lärare som medverkade informerades enligt de regler som finns i *Forskningsetiska principer* (Vetenskapsrådet, 2007). De fyra huvudkrav som ställs är informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Genom missivbrevet informerades deltagarna om studiens syfte, att medverkan var frivillig och att man hade rätt att avbryta deltagandet när som helst. Enligt nyttjandekravet upplyste vi om att insamlat material bara kommer att användas i studiens syfte. Alla deltagare garanterades anonymitet och att vi under arbetet kommer att skydda deltagarnas integritet och värna om att enskilda personer åsikter inte är möjliga att identifiera. Vi är medvetna om svårigheterna att skydda informanternas integritet på grund av att urvalet bara är ett fåtal lärare per skola. Eftersom första kontakten var med rektorerna på skolan informerades även de om att lärarnas deltagande var frivilligt, men också att varje lärares deltagande var värdefullt eftersom det gav underlag till en så rättvis bild av situationen som möjligt. I studien nämns varken namn på personer eller skolor.

# Studiens tillförlitlighet

## Reliabilitet och validitet

Reliabilitet mäter tillförlitligheten hos mätinstrumentet. Hög reliabilitet visar att mätningen är stabil och inte påverkas av slumpinfltelser. Trost (2007) beskriver fyra komponenter som går att särskilja i begreppet reliabilitet:

1. *Kongruens* rör sig om likhet mellan frågor som avses mäta samma sak.
2. *Precision* hänger samman med intervjuarens sätt att registrera svar; det kan naturligtvis också vara fråga om hur den svarande kryssar i rutorna i ett enkätformulär.
3. *Objektivitet* har att göra med skilda intervjuares sätt att registrera – om de registrerar samma sak likadant är objektiviteten hög.
4. *Konstans* tar upp tidsaspekten och förutsätter att fenomenet eller attityden, eller vad det kan vara frågan om, inte ändrar sig. (s. 64).

I vår undersökningsmetod, enkätintervjuer via telefon, var det framför allt kongruens, precision och objektivitet som det var viktigt att sträva efter. Konstans är svårt att mäta då undersökningen skulle behöva upprepas efter en tid, men vi kan anta att konstans råder i kortsiktig mening d.v.s. svaren skulle inte variera om de ges med några dagars eller veckors mellanrum. Däremot om intervjun görs direkt efter ett överlämningsmöte skulle svaren kunna variera.

Validitet definierar Stukat (2005) som ”hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta” (s. 126). Han menar att hög reliabilitet är nödvändig för hög validitet men inte den enda förutsättningen. Mätinstrumentet ska täcka det man har för avsikt att mäta och man behöver under hela processen vara uppmärksam på detta.

Bryman (2002) beskriver viktiga felkällor som påverkar reliabiliteten, och därmed också validiteten t.ex. oklart formulerad fråga, respondenten minns fel och hur informationen bearbetas och kodas. Han menar att de allra flesta svarsvariabler rymmer ett visst mått av fel vilka består av ”felaktigheter och sann variation” (s. 124). De största felkällorna vid strukturerade intervjuer är tonfallet som intervjuaren har när frågan ställs och att informationen registreras på felaktigt sätt. Han menar att en telefonintervju är lättare att genomföra än en personlig intervju. När det är flera intervjuare är telefonintervju att föredra då respondentens svar inte påverkas av olika faktorer hos intervjuaren såsom kön, ålder, etnisk bakgrund m.m. Det är också lättare att ha kontroll över respondenternas olikheter och felaktiga tillvägagångssätt. Möjligheten finns för intervjuaren att omformulera frågor och lägga till uppföljningsfrågor.

I utformningen av enkäten var målsättningen att utforma frågorna och svarsalternativen på ett enkelt och förståeligt vis för att undanröja feltolkningar. För att öka reliabiliteten och validiteten genomfördes en pilotstudie för att testa frågornas art och formuleringar och vissa omformuleringar gjordes. En omständighet som kan påverka reliabiliteten och validiteten är att intervjufrågorna berör en retrospektiv upplevelse. Informationsöverlämningen ägde antagligen rum för 7-10 månader sedan men eftersom ingen av respondenterna kommenterade detta påverkade det förhoppningsvis inte resultatet. Vi tror att studien har god reliabilitet och validitet eftersom enkäten, genomförandet av intervjuerna och bearbetningen var noga diskuterat och genomarbetat.



## **Generaliserbarhet**

Kan resultatet från studien generaliseras eller gäller det bara för den undersökta gruppen? Då syftet var att undersöka hur informationsöverlämningar går till och hur lärare upplever dessa, får vi anta att resultatet gäller främst i de aktuella kontexterna. Några generella slutsatser (Stukat, 2005) går inte att utläsa från empirin eftersom urvalsgruppen är liten. Resultatet visar att varje skola är unik i sitt sätt att utforma informationsöverlämningen och variationerna är stora beroende på individerna som möts. Däremot är det möjligt att vissa delar av beskrivningar och upplevelser av informationsmöten kan gälla för andra lärare och kan relateras till andra kontexter.

## **Relevans**

Informationsöverlämning om elevers kunskapsnivå och sociala utveckling är betydelsefullt för att mottagande lärare ska ha möjlighet att bemöta varje elev efter dens förutsättningar och möjligheter. Lärarbyten sker flera gånger under grundskolan och alla lärare ställs regelbundet inför situationen att överlämna eller att ta emot information. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv är det intressant att studera hur och vilken information som ges kring de elever som är i behov av specialpedagogiskt stöd. Studien visar också om läraren upplever att informationen som ges är relevant och om berörd personal deltar.

## **Bearbetning och analysförfarande**

Forskningsprocessen kan, enligt Trost (2008), beskrivas i tre steg där varje steg kan vara antingen kvalitativt eller kvantitativt. De tre stegen är insamling av data, analys/bearbetning och tolkning. Även Stukat (2005) menar att en kombination av kvalitativ och kvantitativ synsätt kan komplettera varandra och leda till mer realistiska tolkningar och gällande/giltigt forskningsresultat.

Genom intervjuerna ville vi få kunskap om lärarnas uppfattningar om informationsöverlämning men också vilken information/dokument som överlämnas och hur det används i undervisningen. För att få insyn i området blev intervjufrågorna av både kvalitativt och kvantitativ inriktning och materialet fick bearbetas och tolkas utifrån olika metoder.

Redan vid intervjuerna och renskrivning av anteckningar från svaren av de öppna frågorna startade den första analysen och tolkningen av materialet. För att underlätta transkriberingen användes till viss del meningskoncentrering (Kvale, 1997) vilket innebär att den väsentliga innebörden i långa uttalanden omformuleras mer koncist. När samtliga intervjuer var gjorda började vår gemensamma bearbetning av svaren. Vår förhoppning var att finna svar på forskningsfrågorna genom att bearbeta, analysera och diskutera lärarnas synpunkter och upplevelser.

Svaren från frågorna med fasta svarsalternativ sammanräknades bl.a. i frekvenstabeller för att sedan analyseras för att hitta mönster och samband men också olikheter. Frekvensen för de olika svarsalternativen där svaren skulle kartlägga omfattningen av t.ex. dokument som överlämnas presenteras i diagram i resultatdelen. Andra resultat där lärarna hade skattat olika svarsalternativ sammanställdes i rangordningstabeller.

Vid bearbetning av svaren på de öppna frågorna gjordes en sammanställning av samtliga lärares synpunkter. Texten kopierades och lästes flera gånger av oss båda två och reflektioner

och idéer antecknades och diskuterades. Stukát (2005) menar att vid sådan bearbetning kan så småningom ett mönster utkristalliseras ur vilket man kan kategorisera uppfattningar eller ”finner ett antal kvalitativt åtskilda uppfattningar” (s. 34). Vid denna kvalitativa analysmodell hade vi stöd av processen i den hermeneutiska cirkeln (Ödman, 2003) för att tolka och förstå. Modellen används ofta vid analys av intervjuer och observationer och omfattar fyra huvudmoment: tolkning, förståelse, förförståelse och förklaring. Vi var medvetna om att vår egen förförståelse av erfarenheter från möten i skolan påverkade vår tolkning, vilket vi inte enbart såg som negativt utan det kunde även ge möjlighet till en fördjupad tolkning.

Då enkäten var utformad så att frågornas ordningsföljd stämde överens med delområdena i syftet underlättade det bearbetningen och analysen. I resultatredovisningen har vi gjort en sammanställning av de intervjuresultat som enligt vår uppfattning tillhör respektive forskningsfråga. I diskussionsavsnittet diskuterar vi forskningsresultatet kopplat till litteraturen och våra egna tankar.

## **Metodiska begränsningar**

Svaren som respondenterna gett kan bara anses spegla deras personliga upplevelser av den kontext som gäller vid skolan där de arbetar. Valet att intervjua via telefon gjordes därför att vi då såg möjligheten att underlaget kunde bli större och att även att få en bredare geografisk spridningen än vid personlig möten för intervjuer. Vi var medvetna om att felaktigheter kan uppstå i alla led vid en undersökning, inte minst därför att vi är oerfarna intervjuare. Vid intervjun hade vi gott stöd av den strukturerade enkäten och eftersom vi båda två skulle intervjua grundade den för hög reliabilitet. Naturligtvis fanns det också nackdelar med metoden. Bryman (2002) påpekar att eftersom man inte ser personen går det inte att avläsa ansiktsuttryck som speglar t.ex. osäkerhet eller undran vilket kan leda till missförstånd. Även Stukát (2005) upplyser om svagheter i enkätintervjuer t.ex. att frågorna och svarsalternativen noggrant måste prövas ut och att metoden inte är flexibel vilket gör det svårt att fånga upp det oförutsedda. Däremot gav de öppna frågorna respondenten möjlighet att mer personligt beskriva sina upplevelser och tankar. Enkäten var utformad med tomma rader för anteckning vid de öppna frågorna. Här var vi medvetna om att vår förförståelse kunde påverka hur vi tolkade och skrev ner svaren. Vår målsättning var att anteckna svaren så detaljerat och ordgrant som möjligt. Antagligen hade inspelade telefonintervjuer gjort empirin mer sanningsenlig men vi ansåg att det hade varit tekniskt svårt att arrangera.

Vår målsättning var att intervjua 30 lärare. Att nå rektorerna via telefon var i flera fall tidskrävande vilket det även var i en del fall med lärarna. När kontakten väl fanns med lärarna blev vi positivt överraskade att de så villigt deltog i studien. Vi har medvetet valt att inte intervjua lärare som vi har som kollegor då vår personliga relation kunde ha påverkat svaren och tolkningen.

Vi är medvetna om att studien hade fått en större tyngd om vi hade haft möjlighet att också observera vid informationstillfällen. Kanske hade också respondenternas svar varit annorlunda om intervjuerna genomförts i anslutning till mötena. Detta är praktiskt omöjligt då överlämningsmöte sker vid terminsslut eller start och denna studies omfattning gör att vissa begränsningar måste göras.

## Resultat

Resultatet av empirin från enkätintervjuerna har sammanställts utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. För att ge läsaren en inblick i undersökningsgruppens bakgrund görs en kort presentation av de intervjuade lärarna och skolorna och sedan redovisas resultatet under följande rubriker:

- Organiseringar av informationsöverlämningen och deltagarna
- Information och dokument
- Användning av information från överlämningen
- Information och diskussion om specialpedagogiskt stöd
- Upplevelser av informationsmöten
- Lärarnas förslag till utveckling av informationsöverlämning

I undersökningen deltog tjugoåtta kvinnor och två män. Femton av trettio informanter var grundskollärare inom åk 1-7 i Sv/So, tio var mellanstadielärare och de övriga fem var också behöriga lärare men med varierande ämnesbehörigheter. I de flesta av de 17 undersökta skolorna gick eleverna på samma skola i åk 3 och 4. Lärarna i undersökningen hade arbetat i skolverksamhet från knappt ett år till som mest 40 år. Ungefär hälften av de intervjuade lärarna arbetade i mindre skolor på landsbygden och hälften i större enheter i tätorter, samtliga skolor finns i västra Sverige. Samtliga informanter uppgav att de hade någon form av överlämning av elevinformation mellan åk 3 och 4.

### Organiseringar av informationsöverlämningen och deltagarna

Nedan berörs intervjufrågorna 6, 8 och 9 från enkäten.

Överlämningarna inför åk 4 fördelade sig enligt följande:

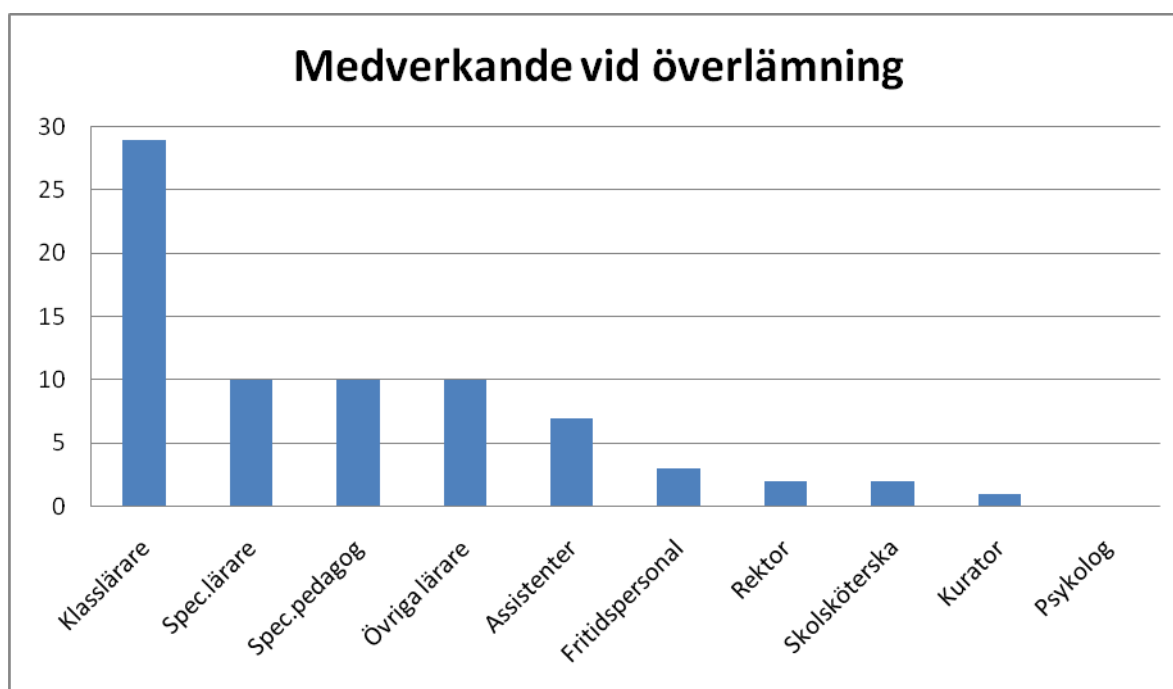
- 13 skedde på vårterminen
- 9 på höstterminen
- 8 uppgav att de hade överlämning både på vårterminen och på höstterminen.

Ingen respondent ägnade under 30 minuter åt överlämning av elevinformation, 7 ägnade mellan 30 och 60 minuter och 23 ägnade från 1 ½ timma och mer åt överlämning av elevinformation.

Sammanlagt var det trettio överlämningar i studien:

- I nio fall var det endast klasslärarna som deltog
- Nitton lärare uttryckte att de skulle ha velat ha med speciallärare/specialpedagog.
- Några angav att speciallärare/specialpedagog deltog vid behov.

Av de trettio överlämningarna var rektorn närvarande vid två tillfällen men åtta respondenter menade att rektorn borde varit med för att kunna fördela resurser på ett bra och riktigt sätt. I lärarnas beskrivning rådde det väldigt delade meningar om vem som borde vara med vid överlämningen. Några ansåg att det räckte med klasslärarna och en enstaka lärare ville ha med hela elevhälsoteamet. Några lärare tyckte att det var viktigt att idrottslärarna och fritidspedagogerna var med och en lärare ansåg att slöjdlärarna borde varit med.



*Figur 1*

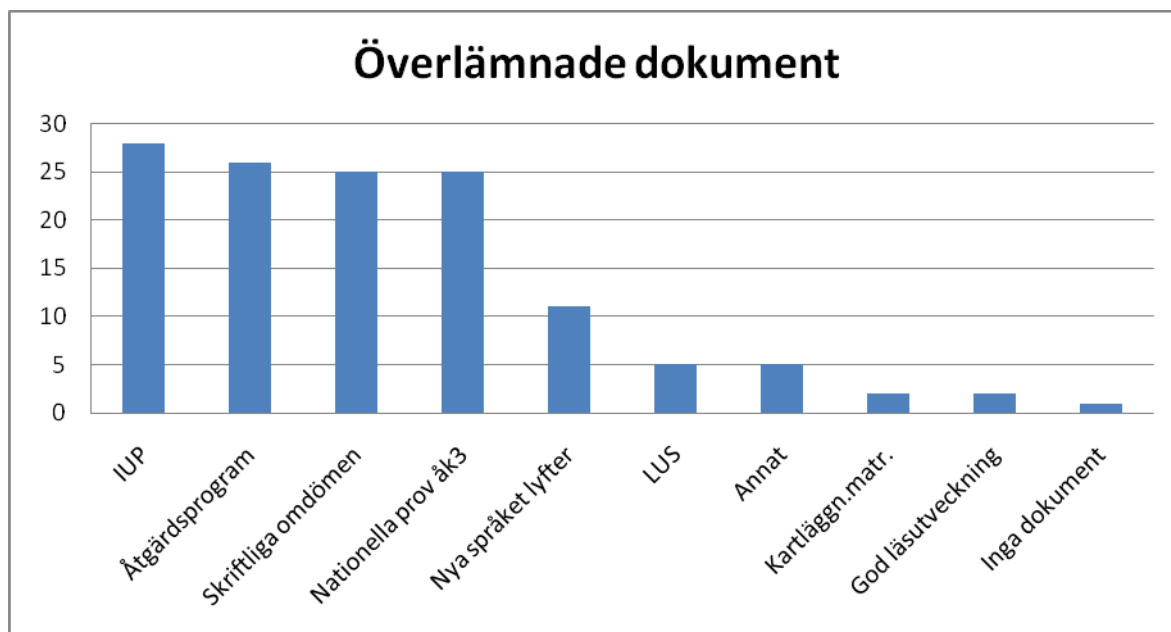
*Fördelningen av de yrkesgrupper som var representerade vid 30 informationsöverlämningar mellan år 3 och år 4.*

Sammansättningen av personal som deltog vid informationsöverlämning varierade mycket mellan skolor. Av diagrammet framgår vilka yrkeskategorier som vanligtvis medverkade. Att notera är att de professioner som ingår i elevhälsan oftast inte deltog. Ett mönster som gick att urskilja var att i de större skolenheterna ingick oftast fler yrkeskategorier och i de mindre skolorna var det oftast bara klasslärarna och ibland specialläraren/specialpedagogen som medverkade.

## Information och dokument

Nedan berörs intervjufrågorna 10, 14,15, 16,17 från enkäten.

Lärarna berättar att de obligatoriska dokumenten som IUP, skriftliga omdömen, åtgärdsprogram och nationella prov användes i hög utsträckning vid informationsöverlämningen i svenska, men en lärare fick inte motta ett enda dokument vid överlämningen. Vissa beskrev att dokumenten fanns att läsa hos rektorn eller hos specialpedagogen/specialläraren vid behov. Några påpekade att dokumenten fanns att tillgå digitalt och var positiva till det. En av lärarna hade haft problem med sin inloggning och hade inte kunnat ta del av dokumenten förrän i slutet på höstterminen.



Figur 2

*Dokument som överlämnades vid informationsöverlämningen*

Att det är de obligatoriska dokumenten som dominerade vid överlämningar är tydligt. Andra sorters kartläggningsmaterial i svenska överlämnades inte så ofta. Att notera är att vissa skolor använde eget utformat kartläggningsmaterial i svenska (i diagrammet "Annat") som de framhåller ger viktig information om elevens kunskapsutveckling.

Arbetsmetoder diskuterades vid ca 2/3 av överlämningarna. Då frågan ställdes om det hade diskuterats vilka arbetsmetoder som fungerat bra i åk 3 sade ett flertal av lärarna att frågan inte diskuterats men att den borde ha varit med vid överlämningen.

Vid den muntliga informationen avhandlades behov av specialpedagogiskt stöd i svenska, socialt beteende och hemförhållanden i samtliga fall och i 22 av 30 fall behandlades också medicinsk information. Det framkom att viktig information kan vara eventuell psykologkontakt, information om enskild vårdnad m.m.

Information gavs inte alltid om samtliga elever kunskapsutveckling i svenska och i vissa fall gavs information endast om elever i behov av specialpedagogiskt stöd.

## **Användning av information från överlämningen**

Nedan berörs intervjufrågorna 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 från enkäten.

Lärarna i undersökningen tyckte att informationsöverlämning var viktig för planeringen av undervisningen i svenska men också för övriga ämnen. Av 30 informanter ansåg 28 att den var viktig då de planerade sin undervisning, speciellt i början av terminen. Några uttryckte att den var oerhört viktig och två av de trettio lärarna kommenterade att det kan vara bra att "känna på" eleverna innan överlämningen genomfördes. I stort sett alla 29 av 30 använde informationen från överlämningen i sin undervisning. Flera gick tillbaka till informationen under året, speciellt då de skulle ha samtal eller skriva omdömen.

Då lärarna fick skatta vilket dokument/information som var viktigast att ta del av blev graderingen enligt följande:

1:a	Åtgärdsprogram
2:a	Muntlig information
3:a	IUP
4:a och 5:a	Skriftliga omdömen och resultat på Nationella prov
6:a	Kartläggningsmaterial

Åtgärdsprogram och den muntliga informationen skattades högt av alla. Värt att kommentera kan vara att ingen av lärarna satte åtgärdsprogram som 5:a eller 6:a i graderingen.

Variationen var stor då lärarna skulle värdera vilken information de hade störst nytta av i undervisningen med **enskild elev** i fråga 21. Här är exempel på vad lärarna uttryckte:

Åtgärdsprogram:

- 'För att se vad eleven har för speciella behov och överenskommelser med hem-elevskola'.
- Åtgärdsprogram, Nationella prov och muntlig information = "Lägesbeskrivning kunskapsmässigt och socialt".
- "Jag vill veta vad jag har att utgå från och kunna matcha eleven där den befinner sig och se tillbaka i utvecklingen".
- 'Åtgärdsprogrammet är jätteviktigt för att få information om eventuella diagnoser'.

Muntlig information:

- "När vi har fått bra muntlig information är det den". 'Om åtgärdsprogrammet säger någonting så är det viktigt'.
- "Mellan raderna" är viktig information.
- "Jag har alltid tagit över klasser från personer jag känner och då är det lättast att gå till den personen".

IUP/Skriftliga omdömen:

- IUP – "Det sker en dialog mellan förälder och barn".
- "De skriftliga omdömena i svenska säger ingenting".
- 'Dokumentationen/Informationen i IUP och skriftliga omdömen leder till en röd tråd i undervisningen i svenska'.
- 'Kan se svårigheter som varit t.ex. sen språkutveckling - svårigheter med läs- och skrivutvecklingen'.
- All information är "färgad av lärarens personliga uppfattning".
- 'Skriftlig information måste alltid kompletteras med muntlig'.

Kartläggningsmaterial i svenska:

- "För utvecklingen i det svenska språket är avgörande för hela undervisningen och är då viktigast för mig att känna till".

Nationella prov:

- "För att få nivån i klassen".
- 'De kartlägger elevens kunskaper på ett mångfacetterat sätt'.

Flertalet lärare nämnde att resultaten från de nationella proven gav värdefull information om elevers kunskaper i svenska. Däremot överlämnades inte så många andra kartläggningmaterial inom svenska.

I fråga 22 fick lärarna redogöra för vilken information de har mest nytta av i undervisning i **klassen**. Muntlig information nämndes flest gånger. Några av svaren löd så här, utan inbördes ordning:

- Muntlig information – ”jag går direkt till källan”.
- Nationella prov - de visar ”generella glapp, kunskapsluckor”.
- ”Välskrivna omdömen - annars säger de ingenting”.
- Muntlig information – ’bra att veta om hemförhållanden, svårigheter för att kunna möta eleverna i klassen’.
- Muntliga – ”jag får en förförståelse för hur gruppen fungerar”.
- ”Det muntliga ger detaljer om elevers situation”.
- ’Det muntliga ger en sammanfattning om det sociala klimatet i klassen’.
- ’Jag vill inte ha förutfattade meningar om elev/klass – mycket ändras vid lärarbyte. Jag vill skaffa mig en egen uppfattning om gruppen/elever’.
- ”Ett nytt kapitel i fyran”.
- ’Skriftliga omdömen och IUP visar nivån i gruppen’.
- ’Resultaten från nationella prov och kartläggningmaterial visar vilka kunskaper eleverna har’.
- ”Information om det sociala klimatet - jätteviktigt för inläringen”.

De allra flesta av lärarna i undersökningen ägnar lång tid åt att läsa dokumentation. I 18 av 30 fall ägnar de över två timmar till läsandet. Många hävdar att de har gått tillbaka till den senaste IUP då de själva skulle skriva IUP.

## **Information och diskussion om specialpedagogiskt stöd**

Nedan berörs intervjufrågorna 11, 12, 13 från enkäten.

I fråga 11 får lärarna uppge om behovet av specialpedagogiskt stöd diskuterades vid överlämningen. Specialpedagogiskt stöd diskuterades i 29 fall av 30 och samma antal, 29 av 30 diskuterade vilket stöd enskild elev behövde. Lärarna nämnde att det specialpedagogiska stödet främst bestod av individuellt stöd utanför klassrummet t.ex. läs- och skrivträning. När det gällde att diskutera vilket stöd gruppen behövde skedde det vid 19 av 30 möten.

## **Lärarnas uppfattning om informationsmöten**

Nedan berörs intervjufrågorna 25, 27, 28+övrigt från enkäten.

I fråga 25 framkommer att de allra flesta lärare var positiva till sina överlämningsmöten, men vissa kritiska synpunkter framkom också. Av 30 intervjuade lärare upplevde 6 lärare mötena negativt och 24 positivt eller okey.

Positiva kommentarer:

- ”Informativt och nödvändigt”.
- ”Mycket bra och informativt”.

- 'Viktigt, motiverande och engagerande. Både mottagande och överlämning kändes viktigt'.
- "Alltid viktigt. Bra!"
- 'Såg fram emot att få resonera om den nya klassen'.
- 'Positivt, givande, trevlig stund'.

Negativa kommentarer:

- 'För mycket info som inte är relevant t.ex. hemförhållanden'.
- 'De borde vara mer metodiska och utvecklas'.
- 'Ett revirtänkande. En osäkerhet hos läraren som gör att hon vill att jag ska tänka som hon'.
- 'Oprofessionellt, under all kritik! Inte det bästa för eleverna. Inga svårigheter framkom'.
- 'I viss mån bristfälligt'. 'Omständigheter som vi har lagt ner krut på nämndes inte'.
- 'Tidspressat i en situation då man samtidigt ska lämna över en klass'.
- "Bra, men det blir lätt att det stannar där". 'Man får inte det stöd som eleverna kräver och som man påpekat vid överlämningen'.
- "Jag anser att vårt möte är felplacerat".
- 'Jag skulle vilja lära känna barnen under några veckor och sedan ha mötet'.

Överlämningsmöten i undersökningen mellan åk 3 och 4 var oftast informella och utan någon utsedd ledare. "Vi ledde mötet tillsammans", var ett vanligt svar hos informanterna. Om det var bra eller dåligt rådde det delade meningar om. I några fall ledde rektorn mötet och i några fall var det specialläraren/specialpedagogen som gjorde det.

## Lärarnas förslag till utveckling av informationsöverlämning

Fråga 28 var en öppen fråga där informanterna fick uttrycka sig fritt om hur de tyckte att överlämningsmötet borde gå till. En gemensam sak återkom i flera diskussioner och det var att det fordras tillräckligt med tid för ett bra överlämningsmöte ska ske. Struktur på mötet var också högt prioriterat. Några nämnde att dokumenten borde vara organiserade på ett lättillgängligt sätt och att fler berörda lärare borde medverka.

Några av lärarnas synpunkter:

- 'Jag tycker vi har bra former för överlämnande men vi har alldeles för lite tid att sitta ner.'
- 'Jag skulle vilja vara med i klassen under en halvdag först och sedan ha en överlämning i lugn och ro.'
- 'Rektorn behöver lägga ut tid för överlämning.'
- 'Jag vill inte ha några formella möten. Jag vill vara med under våren i klassen och inte säga vem jag är och få ansikten på dem. Vill inte ha reda på något negativt som jag inte behöver veta'.
- 'Strukturerat. Att vi fick samtliga dokument organiserade. I alla fall de som inte hade klarat provet + handlingsplan'. "Kunskapsfokus".
- 'Definitivt mer tid tillsammans, men även enskilt för att sätta sig in i allt. Viktigt att få info men att göra den till sin egen'.
- 'Man kanske skulle behöva ha det mer formellt. Man håller sig inte alltid till saken. Tydlig ledare. Det ska vara tydligt vilka som ska vara närvarande'.
- 'Avlämnande lärare borde vara mer öppna och våga blotta sin situation'.



- ”Vi är osäkra på hur vi skall formulera oss i dokumenten”. ’De kommer förhoppningsvis att bli mer innehållsrika om några år när vi utvecklat dem’.
- ”Gärna lite struktur, checklista över vad som skall vara med”.
- ’Lite mer formellt, gärna en dagordning.
- ’Förtroendet mellan lärarna öppnar upp för att ge mer känslig information’.
- ’Speciallärare, specialpedagog, rektor, SV2-lärare och alla berörda som ska undervisa eleverna bör vara med på mötet och få förstahandsinformation’.

## Sammanfattning av resultatet

Syftet med denna studie var att studera informationsöverlämning i svenska mellan lärarna i åk 3 till lärarna i åk 4. Av undersökningens 30 telefonenkäter upplevde 80 % av lärarna mötena som positiva eller ”okey” och 20 % av lärarna upplevde mötena negativt. De obligatoriska dokumenten som IUP, skriftliga omdömen, åtgärdsprogram och nationella prov i svenska användes i hög utsträckning för att informera om elevernas kunskapsutveckling i svenska. Vid den muntliga informationen diskuterades specialpedagogiskt stöd, socialt beteende och hemförhållanden i samtliga fall och i 22 av 30 fall diskuterades medicinsk information.

Lärarna i undersökningen tyckte att informationsöverlämning var viktig för planeringen av undervisningen i svenska. En lärare uttryckte att ”svenska språket är avgörande för hela undervisningen och är då viktigast för mig att känna till”. Av 30 informanter ansåg 28 att den var viktig då de planerade undervisningen, speciellt i början av terminen. I stort sett alla, 29 av 30, använde informationen från överlämningen i sin undervisning. Flera gick tillbaka till informationen under året, speciellt då de skulle ha olika former av samtal eller skriva omdömen. Variationen var stor då lärarna skulle värdera vilken information de hade störst nytt av i undervisningen med enskild elev, men den muntliga informationen värderades högst i undervisningen med klassen.

## Diskussion

Resultatet är sammanfört i tre huvudgrupper utifrån frågeställningarna i studien och diskuteras i följande kapitel.

### Lärarnas uppfattning om informationsöverlämningen

Enligt resultaten upplevde 24 av lärarna överlämningmötena som positiva eller ”okey”. De som var positiva nämnde att mötet var informativt, motiverande, givande och nödvändigt. De uppgav att de ägnade mer än 1 ½ timma åt mötet vilket kan tolkas som att de anser det centralt med information från elevens tidigare skolgång för att kunna bemöta eleverna individuellt efter var och ens förutsättningar. Detta stämmer väl överens med Vygotskijs (1999) tankar om att eleven ska utvecklas inom närmast utvecklingszon och i läroplanen betonas att undervisningen aldrig kan utformas lika för alla. Men anmärkningsvärt är att 6 av de 30 lärarna var kritiska och upplevde mötet negativt. Hur kan det bli så när samverkan enligt Lgr 11 (Skolverket, 2010d, s.13) ska gå till så här:

För att stödja elevernas utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv ska skolan också sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskolan samt de gymnasiala utbildningar som eleverna fortsätter till. Samarbetet ska utgå från de nationella mål och riktlinjer som gäller för respektive verksamhet.

De lärarna som upplevde mötet negativt menade att mycket av informationen som gavs inte var relevant och att mötena borde ha varit mer metodiska. I några fall beskrevs att viktig information undanhölls och att personliga egenskaper påverkade informationsmötets innehåll negativt. Flera nämnde att på grund av tidsbrist var det svårt att planera in mötet och några lärare ansåg att mötet var felplicerat och borde ha varit tidigare under terminen för att kunna påverka resursfördelning och schemaläggning. Överlämningsmötena beskrevs av de flesta som informella och utan någon utsedd ledare.

Vår studie visar på att många skolor saknar praxis för hur informationsöverlämningen ska ske mellan åk 3 och 4. Några lärare uttrycker att det borde finnas en dagordning och att mötet kunde ha varit mer formellt. Det framkom också att en checklista kunde vara bra för överlämnade dokument. Det finns inte heller några direkta riktlinjer i styrdokumentet vilket gör att variationen på möteskvaliteten blir stor. Att deltagande personer varierar så pass mycket tror vi beror på att organisationen ser olika ut beroende på skolans storlek, men också på hur arbetslagen liksom det specialpedagogiska stödet är organiserat. Vår tolkning är att på mindre enheter är det ofta bara klasslärarna som träffas och information om elever i behov av särskilt stöd ges vid ett annat tillfälle med specialläraren/specialpedagogen. Lärarna berättade att i många skolor arbetade samma speciallärare/ specialpedagog med eleverna i både åk 3 och åk 4 vilket kan förklara varför de inte deltog. Vidare säger de att i de större skolenheternas informationsöverlämning ingick oftare fler yrkeskategorier t.ex. speciallärare/specialpedagog, assistenter och andra undervisande lärare. Flera nämnde att rektorer och specialpedagoger/speciallärare hade möten där resursfördelningen diskuterades. Variationen mellan skolor stämmer väl överens med Asp-Onsjös (2008) slutsats att varje skola kan ses som en social praktik som utformar sitt sätt för kommunikation.

Varje möte som vi har fått ta del av sker i sin kontext men vissa likheter går att urskilja. Lärarna var överlag positiva till elevinformation vilket märktes tydligt av såväl lärare med kort som lång erfarenhet vilket följande citat visar:

”Oerhört viktigt med överlämning, vilket jag lärt mig mer och mer med åren.”

”Speciallärare, specialpedagoger, rektor, SV2-lärare och alla berörda som skall undervisa eleverna bör vara med på mötet och få förstahandsinformation”.

Om mötesformen varit mer strukturerad och metodisk med några fler deltagare än bara klasslärarna hade kanske elevinformationen blivit mer nyanserad och innehållet mer relevant för syftet och kanske hade fler lärare känt sig positiva till mötet. Det är rektorn som har ansvaret för verksamheten och för att samverkansformerna fungerar. Trots detta medverkar rektorerna endast vid två tillfällena, men har ändå ansvaret för elevhälsan. Någon ansåg att rektorn bör styra mötet tidsmässigt och delta aktivt för att kunna fördela resurser på ett bra och riktigt sätt. Original av åtgärdsprogram bör lämnas av överlämnande rektor till mottagande rektor och en möjlig förklaring kan vara att rektorerna har egna överlämningar som inte klasslärarna känner till. Det vore intressant att få veta varför rektorerna väljer att avstå/delegera mötet till de anställda.

Många respondenter önskade att mer tid avsattes för mötet men också för att mottagande lärare enskilt ska kunna ta del av dokumenten. Vi vet att dokumentationskraven har ökat för lärare och att svenska lärare ägnar en stor del av sin arbetsdag med att dokumentera (Asp-Onsjö, 2011). Lärarna deltar i skolutveckling, i olika former av utvärderingar och i nationella prov (Hult & Olofsson, 2011). Hur skall då tiden räcka till för alla sysslor? Borde det inte frigöras mer tid? Risker kan annars bli att de viktiga dokumenten inte används på det sätt som är tänkt och att själva vinsten med dokumentationen går förlorad.

Övervägande delen av respondenterna hade önskemål om att speciallärare eller specialpedagog skulle delta (19 av 30). Vår reflektion är att om fler yrkeskategorier diskuterar klassens/elevs behov kanske nya infallsvinklar kan ses och bemötandet av elever i behov av extra stöd kan utvecklas och omfatta alla ämnen och situationer i skolan. Att läs- och skrivsvårigheter påverkar hela elevens skolsituation hävdar flera forskare (Liberg, 2006; Taube, 2007; Myrberg, 2007; Lundberg & Sterner, 2002) och tidiga insatser är nödvändiga för att förebygga problem. Reichenberg (2008) talar om "dubbla inlärningsbördor" för de elever med otillräckliga språkliga och kulturella förkunskaper och vilka svårigheter detta kan leda till i olika inlärningsituationer. En elevs behov kan vara så väl kognitiva som sociala. När en elev behöver socialt stöd är det viktigt att behoven är kända även hos icke undervisande personal. Om informationsöverlämningen enbart sker mellan klasslärarna vilar ett stort ansvar på klassläraren att sprida information till berörd personal

Rektorn har ansvar för att det arbetas fram ett gemensamt synsätt på dokumentation, utvärdering och bedömning och att elever i behov av särskilt stöd får det stöd de behöver. Lärarna vi intervjuade har många kreativa förslag på hur informationsöverlämning ska ske men de uttrycker också behov av att få en tydligare organisation och att personalen har en gemensam syn och inriktning på verksamheten. Att skolans personal tar ett gemensamt ansvar för elevvården och strävar efter att alla elever ska trivas och utvecklas förutsätter tid för reflektion och samverkan. Att bygga en gemensam grund, både när det gäller förhållningssätt, kunskapande och dokumentation ökar professionaliteten och ger möjlighet att skapa en verksamhet som gynnar alla elever. Speciellt är det kanske de elever som är i behov av specialpedagogiska insatser som gynnas mest av en bra organisation. För de här eleverna är det extra viktigt hur deras förmågor och behov beskrivs i IUP och åtgärdsprogram.

## **Information och dokument som överlämnas**

Alla respondenter, förutom en, fick ta emot flera eller något av de obligatoriska dokumenten IUP, skriftliga omdömen, resultat från nationella prov i åk 3 och åtgärdsprogram. Det kan tyckas förvånande att inte samtliga fick ta emot dokument som är obligatoriska att skriva och som enligt Lgr 11 (Skolverket, 2010d) har som syfte att vara överbyggande mellan stadier. Några respondenter uppgav att dokumenten fanns att läsa hos rektor eller speciallärare/specialpedagog. I riktlinjerna för hur IUP ska användas står att den ska utformas så att den underlättar kontinuiteten i elevens lärande och ger eleven möjlighet att ta ansvar för och påverka sina studier. Vikten av elevens delaktighet betonas av bl.a. Carlström (2007) och Asp-Onsjö (2008) för att åtgärderna ska ge önskad effekt och för att elevens självförtroende ska stärkas. Dokumenten är tänkta att användas som ett pedagogiskt redskap i undervisningen för läraren och eleven och då bör de vara lättillgängliga.

Lärarna uppgav att de känner en osäkerhet i formuleringar av elevens kunskaper vid dokumentationen och det samstämmer med Asp-Onsjö (2008) och Lundahl och Folke-Fichtelius (2010) uppfattning. "Det är dokumenterat att lärare tycker att det är svårt att formulera skriftliga omdömen" (Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010, s.41) dessutom pekade lärarna på tidsbrist, att de saknar en samsyn vid bedömningar och ett gemensamt språkbruk vid dokumentation. Det kan tyckas förvånande att lärare upplever osäkerhet vid skriftliga formuleringar de har ju språket som ett arbetsredskap i sitt yrke. Kanske är den muntliga traditionen så stark inom skolan och när kraven på dokumentation har ökat upplevs det som en stor förändring och en vilshenhet i hur dokumenten ska formuleras och hanteras. Institutionella språk (Hjörne & Säljö, 2008) eller samtalskulturer (Asp-Onsjö, 2008; Säljö,

2000) utvecklas i verksamheter för att kunna kommunicera och hittills har det i skolan skett huvudsakligen genom muntlig information och nu sker en utveckling av ett skriftspråk som ska användas vid dokumentation.

Att dokumentation över elevers läs- och skrivutveckling överlämnades var inte så vanligt, kanske har sammanställningen från de nationella proven övertagit den rollen som andra kartläggningsmodeller hade. Lundberg och Herrlin (2005) menar att formella och informella kartläggningar i elevers läsutveckling kan visa vad som fungerar och vad som kan utvecklas. Troligtvis är de elever med behov av stöd i sin läs- och skrivutveckling kartlagda hos specialläraren, men även klassläraren och andra lärare bör få ta del av resultatet för att möta eleven på rätt nivå. Hur ska annars lärarna kunna identifiera hinder för elevers lärande och skapa goda förutsättningar för lärande? Vår uppfattning är att många lärare kontinuerligt gör formativa bedömningar av elevers läs- och skrivutveckling genom att använda kartläggningsmaterial inom svenska. Kanske överlämnas inte dokumenten till läraren i åk 4, även om de har använts, eftersom resultaten från de nationella proven kan ha tagit över den rollen. Att viss information hanteras av t.ex. specialläraren/specialpedagogen och inte förs vidare till berörda lärare kallar Asp-Onsjö (2008) för ”expertinriktad praktik”. Hon menar att en ”dialogisk praktik” där en diskussion sker med alla inblandade parter; elev, föräldrar, lärare och experter leder till pedagogiska insatser som är mer framgångsrika.

Alla uppgav att den muntliga delen innehöll information om socialt beteende, hemförhållanden och behov av specialpedagogiskt stöd. Även medicinsk information gavs muntligt. Reglerna för sekretess gör att viss information, som kan vara viktig för elevs utveckling kan vara svår att handskas med. Detta stämmer överens med de intervjusamtal som Löfdahl och Pérez (2010) gjort med lärare i förskolan. Lärarna berättade där att de hade svårt att presentera sitt sociala arbete i sina texter av sekretessskäl. Det var en paradox att kvalitetsredovisning och utvärderingsmaterial ibland fick motsatt syfte. De menade att istället för att synliggöra verksamheten bidrog dokumenten till att osynliggöra en viktig del av deras arbete. Det var enligt förskollärarna inget som ”såldes”. Den nya skollagen (SFS 2010:800) kommer förhoppningsvis att ge möjlighet till att ”nödvändig information” ges vid behov mellan olika professioner inom Elevhälsan.

Information om arbetsmetoder fick 2/3:e delar av lärarna vid mötet, men flera uppgav att de gärna tagit del av vilka arbetsmetoder som fungerat bra för eleverna. Detta hade säkerligen gynnat elever med inlärnings svårigheter då de känt sig trygga med kända metoder.

I de flesta fall informerades om samtliga elever men i 5 av 30 möten gavs bara information om elever i behov av särskilt stöd. Skolan har en skyldighet att möta alla elever på rätt nivå och ”även elever som lätt når kunskapskraven ska få stimulans för att nå längre i sin kunskapsutveckling” (Skolverket, 2010b, s.10). Därför borde information om samtliga elever vara behövlig särskilt då vi i Sverige har haft en ledstjärna för skolan under flera decennier – en skola för alla (Hjörne & Säljö, 2008).

## **Anpassad undervisning**

Så gott som alla lärarna ansåg att elevinformation var viktigt att få och att de använde informationen vid planering av undervisningen. Några hade önskat att först få träffa eleverna och bilda sig en egen uppfattning om eleverna innan informationsöverlämningen var. Andra ansåg att tidig information var ”oerhört” viktig. Flera lärare uppgav att de gick tillbaka till informationen, speciellt IUP när det var dags för utvecklingssamtal.

Det dokument som uppfattades som viktigast att ta del av var åtgärdsprogram. Ett åtgärdsprogram ska skrivas när en elev är i behov av extra stöd och respondenterna ansåg det betydelsefullt att vara insatt i vilka åtgärder som var aktuella men också vad som hade gjorts tidigare och hur utvecklingen varit. Att åtgärdsprogram skattades så högt måste ses som en vinst för elever i behov av särskilt stöd. Kanske har kraven på dokumentation med åtgärdsprogram lett till att elevers rättigheter att få adekvat stöd uppfylls i större utsträckning. I *Elevhälsan i skollagen* (Skolverket, 2010a) tydliggörs elevens rättighet att få specialpedagogiskt stöd av kompetent personal.

Lärarnas åsikter om hur användbar information var som fanns i dokumenten varierade mycket. Detta förvånade oss då Lundahl och Folke-Fichtelius (2010) refererar till nya studier som visar att elevers lärande förbättrades mellan 50 och 100 % på skolor som arbetar med formativ bedömning. Vissa ansåg att t.ex. de skriftliga omdömena inte gav någon användbar information, andra uppskattade IUP som ett viktigt redskap i planeringen av undervisningen både individuellt och generellt för klassen. Att de flesta lärarna ägnar mycket tid, över två timmar, åt att läsa de skriftliga dokumenten och att de också återkommer till dem visar att innehållet är viktigt för skolans verksamhet. Vår uppfattning är att dokumenten upplevs som ett praktiskt pedagogiskt hjälpmedel, eller en viktig artefakt (Säljö, 2000), i många skolor.

Åsikterna om den muntliga informationen gick isär, hälften ansåg att den var värdefull och skattade den högt medan lika många ansåg att den inte gav den informationen de behövde. De som var positiva uttryckte att genom den muntliga informationen gavs detaljer som vara känsliga att formulera i text. De som var kritiska mot den muntliga informationen ansåg att informationen blev subjektiv beroende på lärarens personliga åsikter och att en del information inte var relevant för syftet. Löfdahl och Pérez Prieto (2010) har kommit fram till att viss sekretessbelagd information inte behandlas alls vid utvärderingar och uppföljningar. Det är märkligt eftersom en stor del av lärares arbete består av socialt arbete.

Majoriteten av lärarna uppskattade åtgärdsprogram som den viktigaste informationskällan för att kunna möta enskild elev i undervisningen. Åsikterna om vilken information som mer kunde vara som stöd i undervisningen varierade mycket. Ofta var det en kombination av flera informationskällor t.ex. muntlig information och IUP. En lärare uttryckte det ”Jag vill veta vad jag har att utgå från och kunna matcha eleven där den befinner sig och se tillbaka i utvecklingen”. Uttalandet kan liknas med det som Vygotskij (1999) beskriver som den stödstruktur som läraren måste ge eleven för att utveckling ska ske. Läraren måste skapa ett pedagogiskt möte, vilket förutsätter att lärarens har vissa förkunskaper om elevens erfarenheter och utveckling. De skriftliga omdömena uppfattades inte som värdefull information av flertalet lärare, någon ansåg att de ”säger ingenting” om de inte är välskrivna. Att variationen är så stor i vad som anses som viktig informationskällor måste tolkas som att lärare/skolor har kommit olika långt i sitt arbete att utforma de obligatoriska dokumenten och att den muntliga informationen i många fall är mycket betydelsefull. När den muntliga informationen anses viktigast kan det antingen bero på att informationen i dokumenten är ofullständig eller att den personliga kontakten mellan lärarna är förtroendefull. Om rektorn beslutar att det sociala området inte ska finnas med i IUP kan värdet öka för den muntliga informationen vid överlämningen.

En respondent uttryckte att kartläggningsmateriel i svenska var det allra viktigaste för henne att ta del av eftersom ”utvecklingen i svenska språket är avgörande för hela undervisningen”. Kontinuerlig kartläggning borde vara högt värderat av alla lärare eftersom det nationella

provet kommer efter tre års skolgång. I Skolverkets diagnosmaterial (2008c) står att: ”Om en elev har svårigheter och behöver mer hjälp än andra måste skolan uppmärksamma det så tidigt som möjligt. Att vänta och se är inte att rekommendera” (s.9). Forskare som Lundberg och Herrlin (2005) och Myrberg (2007) är överens om att kartläggning är viktig för att följa och kartlägga elevernas språk och läsutveckling. Enligt Taube (2008) finns det annars risk för att svårigheterna leder till strategier i vardagen som döljer svårigheterna, den s.k. Matteuseffekten.

Även de nationella proven i åk 3 uppskattades av några lärare både för enskild elev och för att få ett samlat grepp över klassens nivå inom svenska. Införandet av nationella prov i åk 3 gjordes för att pröva kursplanernas mål och har ett diagnostiskt syfte både på individ- och klassnivå. Det nationella provet i åk 3 i svenska är relativt nytt för lärarna och de intervjuade verkar inte insatta i de möjligheter som materialet erbjuder för att utveckla undervisningen inom ämnet svenska (Skolverket, 2010f). För att få en helhet av kunskapsläget i gruppen kan lärarna använda sig av den sammanställning som finns på grupp/klassnivå. Den ger också vägledning till den överlämnande läraren och till den mottagande läraren. Informationen blir mycket viktig som utvärdering och som planeringsunderlag.

För de flesta lärarna var det den muntliga informationen som uppskattades mest för att planera undervisningen på klassnivå inom ämnet svenska. Behovet av att få förståelse för hur gruppen fungerar socialt var viktigt ansåg många, ”information om det sociala klimatet – jätteviktigt för inläringen” uttryckte sig en lärare. Enligt det sociokulturella perspektivet sker all inläring i ett socialt sammanhang (Säljö, 2000). Det är i interaktion med andra som utveckling sker och genom att läraren leder eleven att sam-handla och sam-tänka i samarbetet i klassen. För att läraren ska kunna möta olika elevers behov och skapa en tillåtande miljö behövs förberedelser inför mötet med ny elevgrupp.

Samtliga respondenter, utom en, uppgav att specialpedagogiskt stöd diskuterades vid överlämningen. Det var huvudsakligen stöd riktat till enskild elev som diskuterades. Hade diskussionen om elevers behov och de specialpedagogiska insatserna fått en annan inriktning om även speciallärare/specialpedagog deltagit? Det är intressant att tänka på att elevskapet är en identitet som är kopplad till relationer inom skolan. En person kan utanför skolan ha flera olika identiteter i andra sammanhang (Bartholdsson, 2007). Det var 19 av 30 lärare som sade att stöd till gruppen togs upp vilket oftast innebar socialt stöd av t.ex. fritidspedagog och genuspedagog som deltog under några lektioner i veckan. Vår uppfattning var att flera lärare efterfrågade stöd till gruppen men att resurserna inte tillät det.

I stället verkar insatserna riktas mot eleven. Det stöd som erbjöds enskild elev var oftast individuellt stöd av speciallärare/specialpedagog. Endast en lärare nämnde att stödet bestod i insatser både på individ-, grupp- och organisationsnivå. Intressant vore att veta hur insatserna för att utveckla läs- och skrivförmågan är formulerade i åtgärdsprogrammen. Asp-Onsjö (2008) såg att i de åtgärdsprogram hon analyserade förstärktes ofta det arbetssätt som redan användes på skolan. Hon menade att en elevs svårigheter måste beskrivas i sin kontext för att det pedagogiska arbetssättet i klassrummet ska utvecklas till goda lärmiljöer för alla. Även Hjärne och Säljö (2008) anser att undervisningsklimatet och elevens sociala ställning måste kartläggas. I studien av elevhälsoteam fick de kunskap om att det ofta används generaliserande kategorier när elevers svårigheter beskrivs. De betonar också elevhälsoteamets makt som ligger i hur elever beskrivs och kategoriseras vilket kan leda till marginalisering. Även Andreasson, Ekström och Lundgren (2009) tar upp ”experternas” makt att kvalificera eller fördöma olika beteenden där målet är att normalisera eller exkludera.

Vår studie pekar på att det verkar vara det kompensatoriska perspektivet (Rosenqvist, 2007) som gäller i många verksamheter trots att alla styrdokument talar för "en skola för alla" där det relationella perspektivet med strävan mot inkludering bör vara gällande? Kan det vara så att dokumenten i stor utsträckning fokuserar på enskilda elevers tillkortakommanden istället för förmågor?

## Avslutande reflektioner

Det finns enligt våra sökningar begränsad forskning inom området informationsöverlämning och vi har inte hittat någon liknande studie som berör just överlämning av elevinformation mellan åk 3 och åk 4 i svenska. Därför stötte vi på svårigheter då vi skulle relatera slutsatser från den här studien med tidigare forskning inom ämnet. I en rapport Skolverket "*Vad händer med läsningen*" (2007b) nämns tre studier som berör skolans mellanår och dessa har berört ämnena läsförståelse och litteraturläsning. Man skriver där att de senare årens forskning har haft fokus på förskola, läsinlärning och gymnasium. De uttrycker också att det inte finns så mycket forskning om undervisning under skolans mellanår. Vår studie kan därför bidra till att lägga fokus på hur överlämningar går till och hur de kan förbättras. Kraven på dokumentation har ökat inom skolan och studien kan ge ett bidrag i den relativt nya "dokumentationsåldern".

Den kontinuerliga bedömningen och dokumentationen av elevens utveckling var tänkt att ge lärarna redskap att möta upp eleven och säkerställa kunskapsutvecklingen. Den svenska skolan skall enligt Lgr 11 (Skolverket, 2010d) bli mer likvärdig och ha tydliga kunskapsmål med tydligt formulerade kunskapskrav. Märkligt är att det finns en dokumentations-skyldighet, men det är upp till varje skola att utforma sina formulär och att den praktiska användningen av dokumenten varierar från lärare till lärare. Dokumenten behöver utvecklas för att bli ett "levande dokument" för alla inblandade, elev, föräldrar och lärare. En reflektion är hur dokumenten ska formuleras för att ge lärare nödvändig information samtidigt som det skall vara elevanpassat? Är det lätt att dokumenten blir allt för intetsägande för läraren då subjektiv information utelämnas? Kan ett och samma dokument vara ett redskap för eleven samtidigt som den skall ge nödvändig pedagogisk information till lärare? Läraren rör sig samtidigt på tre olika språknivåer vid utvecklingssamtal och vid textformulering av dokument. Det är en yrkesnivå, en vuxennivå och en elevnivå. Det kanske inte är så konstigt att lärare har svårt med att formulera sig klart och tydligt för alla. Då har vi inte nämnt sekretesskraven som ytterligare försvårar arbetet. Det är kanske därför den muntliga informationen är högt skattad av lärare. Där kan lärarna säga det som de inte vågar skriva ner. Det är en mycket svår uppgift att formulera information så att det blir ett verktyg med relevant information och inte formulerat med en "kulturell kodifiering" (Säljö, 2000) som utestänger de personer som inte är insatta i skolans språkliga begrepp.

Spontana reflektioner hos de intervjuade var att det var viktigt att reflektera och diskutera överlämningar och dess former. Vi håller med och skulle vilja uppmana alla rektorer och lärare att komma fram till en modell som håller sig inom lagtexten och som fungerar tillfredställande för alla inblandade. Det rädde väldigt delade meningar om vem som borde vara med vid överlämningen och vilken information som ska ges.

Fortsatt forskning inom området skulle kunna vara att undersöka rektorernas syn på den ökade dokumentationen. Har de kunskap och möjlighet att leda sin verksamhet i utvecklingen av dokumenten för att de ska bli ett pedagogiskt redskap som leder till ökad inkludering. Kanske har kravet på dokumentation gjort möten i skolan till ett "förpappprat samtal"

(Hofvendahl, 2010) där det skrivna ordet är i centrum, istället för att vara ett personligt möte där en öppen dialog förs. Gör dokumenten att eleven känner sig mer delaktig och kan ta ett större ansvar för sitt lärande? Får föräldrarna den information de anser sig vilja ha och känner de sig delaktiga? Kommer bedömning och dokumentation av elevens kunskapsutveckling att leda till att Sverige blir "bäst i klassen"? Vi lever i en tid med många förändringar inom skolan som utmanar till kreativitet och nytänkande inte minst för att möta elever i behov av specialpedagogiskt stöd.



## Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner på specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2009). Introduktion: Kommunikation och samverkan för lärande och utveckling. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - En mångfasetterad utmaning* (s. 105-107). Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s.109-127). Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I., Ekström, P. & Lundgren, M. (2009). Skolans praktik - att styra mot idealet. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - En mångfasetterad utmaning* (s. 281-297). Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken. Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2011). Elevdokumentation och bedömning. I A. Hult & A. Olofsson (Red.), *Utvärdering och bedömning i skolan* (s. 167-188). Stockholm: Natur och Kultur.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Doktorsavhandling i socialantropologi vid Stockholms universitet. Stockholm: Universitetsservice AB.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carlström, M. (2007). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (s. 91-145). Malmö: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theorizing special education: time to move on? I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorizing special education* (s.156-173). London and New York: Routledge.
- Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. School of Education, University of Manchester, England  
<https://fronter.com/ufn/> (hämtat 2010-10-22)
- Eggen, A. B. (2010) . Bedömning och skolans demokratimål. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan - praktik, principer, politik* (s. 87-104). Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Kalmar: Skolverket.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barn och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Ewald, A. (2007). *Läskulturer - Lärare, elever och litteraturläsning under skolans mellanår*. <http://www.skolporten.com> (hämtat 2011-05-03).

Hansson, K. (2003). Att bedöma barn språk och kommunikation. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 195-212). Lund: Studentlitteratur.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Holmgren, A. (2010). Lärgruppers arbete med bedömning för lärande. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan - praktik, principer, politik* (s. 165-179). Lund: Studentlitteratur.

Hofvendahl, J. (2010). Utvecklingssamtalen - några vanligt förekommande problem. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan - praktik, principer, politik* (s. 31-45). Lund: Studentlitteratur.

Hult, A. & Olofsson, A. (Red.). (2011). *Utvärdering och bedömning i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Jacobsson, C. (2007). Psykologisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (s. 151-174). Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, A. (2011). Formativ bedömning. I A. Hult & A. Olofsson (Red.), *Utvärdering och bedömning i skolan* (s. 212-226). Stockholm: Natur & Kultur.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, C. (2003). Samtalskultur – samtal i utveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 73-101). Lund: Studentlitteratur.

Liberg, C. (2006). Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar. I L. Bjar. *Det hänger på språket!* (s. 113-167). Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (Red.). (2010). *Bedömning i och av skolan -praktik, principer, politik*. Stockholm: Studentlitteratur.

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling – kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lundberg, I. & Sterner, G. (2002). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. Nationellt Centrum för Matematikutbildning. Kungälv: Grafikerna Livréna i Kungälv AB.

Löfdahl, A. & Pérez Prieto, H. (2010). Den synliggjorda förskolan. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (Red.), *Bedömning i och av skolan* (s. 71-82). Lund: Studentlitteratur.

Myrberg, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter. I Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet* (s. 73-99). Stockholm: Liber distribution.

Nilholm, C. (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet? – Reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner på specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 100-113). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Norberg, K. (2011). Bedömning i en mångkulturell skola. I A. Hult & A. Olofsson (Red.), *Utvärdering och bedömning i skolan* (s. 105-118). Stockholm: Natur och Kultur.

Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vid vägs ände? I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner på specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 52-65). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Pettersson, A. (2009). Bedömning - varför, vad och varthän? I L. Lindström & V. Lindberg (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 31-42). Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.

Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner på specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-51). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Sjöberg, S. (2005). TIMMS och PISA – brickor i det politiska spelet. *Pedagogiska magasinet*. (2). s.1-8. Elektroniskt tillgänglig 2011-05-01. <http://www.lararnasnyheter.se/tema/matbaraskolan>

Skolverket. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt med uppdrag av skolverket*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069> (hämtat 2011-02-05)

Skolverket. (2007a). *PIRLS 2006 – Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2007b). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2008a). *För arbete med åtgärdsprogram. Allmänna råd och kommentarer*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1786> (hämtat 2011-01-30)

Skolverket. (2008b). *Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen. Allmänna råd och kommentarer* (rev 2009). <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2114> (hämtat 2011-01-30)

Skolverket. (2008c). *Nya Språket lyfter - diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1-5*. Stockholm: Elanders.

Skolverket. (2009a). *IUP-processen - Arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2009b). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer - Sammanfattande analys*. Stockholm: Elanders.

Skolverket. (2010a). *Elevhälsan i skollagen*. Stockholm: Fritzes.  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2477> (hämtat 2011-04-11)

Skolverket. (2010b). *Skola i förändring – Om reformerna i den obligatoriska skolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2010c). *Stödja och styra - Om bedömning av yngre barn*. Stockholm: Elanders.

Skolverket. (2010d). *Lgr 11: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. [http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Lgr11\\_kap1\\_2.pdf](http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Lgr11_kap1_2.pdf) (hämtat 2011-04-23)

Skolverket. (2010e). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes. <http://www.skolverket.se/sb/d/4166/a/24736> (hämtat 2011-05-01)

Skolverket. (2010f). *Svenska/Svenska som andraspråk. Lärarinformation. Ämnesprov för år tre, vårterminen 2010*. Stockholm: Liber.

Snow, C. E. Griffin, P. & Burns, M. S. (Eds.). (2005). *Knowledge to Support the Teaching of Reading. Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass.

Snowling, M. J. & Humle, C. J. (2005). *The science of reading. A handbook*. Blackwell Publishing.

Stangvik, G. (1998). Conflicting perspectives on learning disabilities. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Theorising special education* (s. 137-155). London and New York: Routledge.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Unescorådet. (2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +5*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Svensk författningssamling. SFS. 2010:800 Skollag.  
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3910> (hämtat 2011-04-11)

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende*. Uddevalla: Nordstedts akademiska Förlag.

Trost, J. (2007). *Enkätboken*. (3:e uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (1994). *Grundskoleförordningen*. (1994:1194). <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194> (hämtat 2011-01-30)

Utbildningsdepartementet. *Webbutsändning - Jan Björklund kommenterar PISA resultaten 2010-12-07*. <http://regeringen.se>. (hämtat 2011-05-02)

Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (hämtad 2011-03-06)

Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wikström, C. (2011). Proven i skolan. I A. Hult & A. Olofsson (Red.), *Utvärdering och bedömning i skolan* (s. 228-249). Stockholm: Natur och Kultur.

Ödman, P-J. (2003). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (s. 71-79). Lund: Studentlitteratur

# Bilaga 1

## Enkätintervju

fokus på överlämning i svenska

1) Är du kvinna?

- Ja  
 Nej

2) Vilken lärarutbildning har du?

.....

3) Hur många år har du arbetat som lärare?

.....

4) Går eleverna i samma skola i åk 3 och 4?

- Ja  
 Nej

5) Hade ni någon överlämning av elevinformation inför åk 4?

- Ja  
 Nej

6) När skedde överlämningen? Sätt kryss för rätt svar eller båda.

- På höstterminen  
 På vårterminen

7) Var träffades ni? Sätt kryss för rätt svar.

- På mottagande skola/klassrum  
 På överlämnande skola/klassrum

8) Hur lång tid tog överlämningen?

- ≤ -30 minuter  
 30-60 minuter  
 60-90 minuter  
 ≥ 120 minuter

9) Vilka av dessa medverkade vid överlämningen? Markera med ja eller nej och vilken roll de hade vid överlämningen.

Assistent	<input type="checkbox"/> Nej	<input type="checkbox"/> Ja	Om ja,	<input type="checkbox"/> överlämnande	<input type="checkbox"/> mottagande
Fritidspersonal	<input type="checkbox"/> Nej	<input type="checkbox"/> Ja	Om ja,	<input type="checkbox"/> överlämnande	<input type="checkbox"/> mottagande
Klasslärare	<input type="checkbox"/> Nej	<input type="checkbox"/> Ja	Om ja,	<input type="checkbox"/> överlämnande	<input type="checkbox"/> mottagande
Rektor	<input type="checkbox"/> Nej	<input type="checkbox"/> Ja	Om ja,	<input type="checkbox"/> överlämnande	<input type="checkbox"/> mottagande
Speciallärare	<input type="checkbox"/> Nej	<input type="checkbox"/> Ja	Om ja,	<input type="checkbox"/> överlämnande	<input type="checkbox"/> mottagande
Specialpedagog	<input type="checkbox"/> Nej	<input type="checkbox"/> Ja	Om ja,	<input type="checkbox"/> överlämnande	<input type="checkbox"/> mottagande
Skolsköterska	<input type="checkbox"/> Nej	<input type="checkbox"/> Ja	Om ja,	<input type="checkbox"/> överlämnande	<input type="checkbox"/> mottagande
Psykolog	<input type="checkbox"/> Nej	<input type="checkbox"/> Ja	Om ja,	<input type="checkbox"/> överlämnande	<input type="checkbox"/> mottagande
Kurator	<input type="checkbox"/> Nej	<input type="checkbox"/> Ja	Om ja,	<input type="checkbox"/> överlämnande	<input type="checkbox"/> mottagande
Undervisande lärare	<input type="checkbox"/> Nej	<input type="checkbox"/> Ja	Om ja,	<input type="checkbox"/> överlämnande	<input type="checkbox"/> mottagande

Övriga .....

Vilka anser du bör delta?

.....

10) Vilka dokument överlämnades? Sätt kryss.

- IUP
- Skriftliga omdömen
- Åtgärdsprogram
- Nationella prov från åk 3 (resultat)
- Kartläggningsmaterial i svenska
- Nya språket lyfter
- LUS
- God läsutveckling
- Annat.....

11) Diskuterades behovet av specialpedagogiskt stöd?

- Ja
- Nej
- Om Ja: Vilket stöd? .....

12) Diskuterades det vilket stöd gruppen behövde?

- Ja
- Nej
- Om Ja: Vilket stöd? .....

13) Diskuterades det vilket stöd enskild elev behöver?

- Ja
- Nej
- Om Ja: Vilket stöd? .....

14) Diskuterades det vilka arbetsmetoder som fungerade bra i åk 3?

- Ja
- Nej
- Om Ja: Vilka? .....

15) Vilken information gavs muntligt? Sätt kryss om information gavs.

- Behov av specialpedagogiskt stöd?
- Medicinsk information
- Socialt beteende
- Hemförhållande
- Annat.....

16) Fick du information om samtliga elever?

- Ja
- Nej

17) Fick du information enbart om elever i behov av specialpedagogiskt stöd?

- Ja
- Nej

18) Anser du att informationsöverlämningen är viktig för din planering av undervisningen?

- Ja
- Nej

19) Använder du informationen i din undervisning?

- Ja
- Nej
- Ibland

20) Vilket dokument/information anser du vara viktigast att ta del av? Gradera från 1 – 6. Siffran 1 är viktigast.

- IUP
- Skriftliga omdömen
- Åtgärdsprogram
- Nationella prov från åk 3 (resultat)
- Kartläggningsmaterial i svenska
- Muntlig information

21) Vilken information har du störst nytta av i undervisningen med enskild elev?

.....  
Varför?  
.....

22) Vilken information har du mest nytta av i undervisning med klassen?

.....  
Varför?  
.....

23) Hur lång tid avsatte du för att läsa dokumenten? Markera rätt alternativ.

- ≤ 30 minuter
- 30-60 minuter
- 60-90 minuter
- 90-120 minuter
- ≥ 120 minuter

24) Vilka dokument har du gått tillbaka till under året? Sätt kryss.

- IUP
- Skriftliga omdömen
- Resultat från Nationella prov åk 3
- Muntlig information
- Kartläggningsmaterial i svenska
- Annat.....

25) Hur upplevde du överlämningsmötet?

.....



26) Vem ledde mötet?

.....

27) Fanns det utrymme för öppen diskussion?

Ja

Nej

28) Hur skulle du vilja att ett överlämningsmöte gick till?

.....

Övrigt att tillägga

.....

**Tack för din medverkan!**

## Bilaga 2

Hej!

Vi är två blivande speciallärare med inriktning Svenska som nu ska göra vårt avslutande examensarbete. Vår undersökning kommer att belysa hur informationsöverlämning sker vid lärarbytet åk 3 till åk 4.

Under de senaste åren har kraven på dokumentation om elevens utveckling ökat. Vanliga dokument är IUP, skriftliga omdömen, åtgärdsprogram m.m. Vi är intresserade av om mottagande lärare upplever att dokumenten och den muntliga informationen vid överlämningen (åk 3 till åk 4) är till hjälp vid planering av undervisningen i svenskämnet. Vi undrar därför om du som är lärare i åk 4 skulle vilja hjälpa oss genom att besvara en telefonenkät?

Enkäten beräknas ta ca 15 minuter att besvara.

30 lärare på skolor spridda i olika kommuner kommer att delta för att ge sin syn på hur överlämningar kan gå till och hur de kan utvecklas. Svaren på enkäten kommer att behandlas av oss och vår handledare. Alla som medverkar garanteras anonymitet och det kommer inte i den färdiga rapporten att gå att identifiera varken lärare, skola eller kommun.

Resultaten kommer att redovisas i vårt examensarbete som kommer att publiceras i GUPEA, Göteborgs Universitets Publikationer elektroniskt arkiv, sommaren 2011. Förhoppningsvis kommer resultatet att belysa och leda till utveckling av rutinerna vid informationsöverlämning.

Genom kontakt med rektor har vi fått information om vilka lärare som undervisar i åk 4 på skolan och telefonnumret/e-post till dig.

Deltagandet är frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan.

*Vi är glada och tacksamma om du tar dig tid för att besvara enkäten!  
Tack på förhand!*

*Vänliga hälsningar*

Katarina Börjesson  
Tel. xxxxxxxxxxx  
e-post: xxxxxxxxxxx

Inger Levenmyr-Jansson  
Tel. xxxxxxxxxxx  
e-post: xxxxxxxxxxx

Yvonne Karlsson  
Universitetslektor/Handledare  
Tel. xxxxxxxxx