



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Kategoriskt och relationellt perspektiv

En fenomenografisk studie av fyra  
specialpedagogers uppfattningar om sitt arbete med  
elevers läs- och skrivutveckling

**Victoria Fridbrandt**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Lena Fridlund
Rapport nr:	VT15-IPS-20 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Lena Fridlund
Rapport nr:	VT15-IPS-20 SPP600
Nyckelord:	Specialpedagog, läs- och skrivutveckling, läs- och skrivundervisning, relationellt perspektiv, kategoriskt perspektiv

---

**Syfte:** Syftet med studien var att undersöka specialpedagogers uppfattningar om sitt arbete med elevers läs- och skrivutveckling för att urskilja ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv samt för att belysa hur deras uppfattningar harmonierar med, inom forskningsfältet, dokumenterade framgångsfaktorer. Frågeställningar:

- Hur uppfattar specialpedagogerna sitt arbete med elevers läs- och skrivutveckling på skol-, grupp- och individnivå?
- Vad i uppfattningarna kan kopplats till ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv?

**Teori:** Ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv (Persson, 2011) på specialpedagogik utgör den teoretiska utgångspunkten i studien. Vidare beskrivs litteratur och forskning inom området läs och skriv.

**Metod:** Ansatsen är fenomenografisk och genomsyrar så väl insamling av empiri och analys av resultat. Insamlingsmetoden är intervju. Genom analys av utsagor identifieras uppfattningar och bakomliggande perspektiv.

**Resultat:** Resultatet visar att specialpedagogerna arbetar på alla nivåer i organisationen (skol-, grupp- och individnivå), men det varierar i vilken omfattning. I stort kan deras arbete med elever läs- och skrivutveckling kopplas till ett relationellt perspektiv, även om ett kategoriskt perspektiv föreligger. Ett kategoriskt perspektiv blir främst synligt då specialpedagogerna arbetar på individnivå t.ex. med pedagogisk utredning eller med undervisning direkt med elever utanför klassrummet. Det relationella perspektivet är märkbart på flera sätt; främst då specialpedagogerna arbetar utifrån ett helhetsperspektiv på olika nivåer i verksamheten, då samtalets och den organiserade handledningens betydelse lyfts fram och då betydelsen av arbete med skolutveckling samt arbete med stödinsatsen extra anpassningar framhålls. Detta vittnar om ett synsätt där lärmiljön och personalens kompetens är i fokus. Sammantaget harmonierar specialpedagogernas uppfattningar om sitt arbete med elevers läs- och skrivutveckling med inom forskningsfältet dokumenterade framgångsfaktorer. Samtliga specialpedagoger betonar vikten av hög lärarkompetens och betydelsen av att analys av kartläggning och screening kopplas till adekvata åtgärder. Den skillnad som framträder är att de specialpedagoger som främst arbetar på individnivå lyfter fram framgångsfaktorer som berör direkt undervisning med elever, medan övriga specialpedagoger belyser faktorer som har betydelse i det övergripande arbetet.

## Förord

Idén till denna studie har växt fram då jag under mina studier på Specialpedagogiska programmet varit verksam specialpedagog på en grundskola och många gånger upplevt en diskrepans mellan teori och praktik gällande olika perspektiv på specialpedagogik och hur det specialpedagogiska arbetet ska bedrivas. I mitt arbete har jag många gånger mött ett kategoriskt perspektiv (Persson, 2011) och förväntningar på specialundervisning utanför klassrummet där elever förväntas "fixas till". Detta i motsats till att det i teorin förordas ett främjande och förebyggande arbete i ett inkluderande och långsiktigt perspektiv. Mitt intresse att undersöka specialpedagogers arbete inom området läs och skriv har särskilt påverkats av läsundersökningarna; PISA och PIRLS vars resultat visar att skolan måste förbättra elevers läsförmåga. Frågan som uppkommer är hur specialpedagoger arbetar för att möta dessa utmaningar? Arbetar de i enlighet med vad forskning beskriver som ett framgångsrikt; relationellt, inkluderande, främjande och förebyggande i ett långsiktigt perspektiv eller arbetar de kategoriskt med avskiljande och kortsiktiga lösningar?

## *Tack*

Till min handledare, Staffan Stukát, för ditt stöd, vägledning och dina uppmuntrande ord.

Till mina underbara barn för den kärlek och energi som ni ger mig.

Till min man, Micke, för ditt stöd och engagemang, men inte minst för ditt tålamod under hela min studieperiod.

*Victoria*

# Innehållsförteckning

Abstract .....	1
Förord.....	2
<b>Innehållsförteckning .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Inledning .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Bakgrund.....</b>	<b>5</b>
2.1 Specialpedagogik – en historisk tillbakablick .....	5
Den specialpedagogiska yrkesrollen .....	7
<b>3. Syfte .....</b>	<b>8</b>
<b>4. Litteratur och forskning .....</b>	<b>8</b>
4.1 Specialpedagogers uppdrag i praktiken.....	8
4.2 Läsande och skrivande.....	9
Olika perspektiv inom läs- och skrivforskning .....	9
Vad är läsande? .....	9
5.3 Läs- och skrivlärande.....	11
Pedagogiska traditioner .....	11
Läs- och skrivundervisning .....	11
Stödinsatser .....	12
Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande .....	13
<b>4. Teorianknytning .....</b>	<b>16</b>
4.1 Specialpedagogiska perspektiv .....	16
<b>6. Metod och ansats .....</b>	<b>17</b>
6.1 Fenomenografisk ansats .....	17
6.2 Undersökningsgrupp.....	19
6.3 Instrument – intervju .....	19
6.4 Genomförande .....	20
6.5 Analysmetodik.....	21
6.6 Etik .....	22
6.7 Undersökningens tillförlitlighet.....	22
<b>7. Resultat.....</b>	<b>23</b>
7.1 Hur specialpedagogerna uppfattar sitt arbete med elevers läs- och skrivutveckling på skol-, grupp- och individnivå.....	23
Utreda .....	23
Utveckla .....	26
Undervisa .....	28
Sammanfattning av resultat – en översikt .....	31
7.2 Framgångsfaktorer i arbete med elevers läs- och skrivutveckling kopplat till specialpedagogernas uppfattningar.....	32
<b>8. Diskussion .....</b>	<b>33</b>
8.1 Metoddiskussion.....	34

8.2 Resultatdiskussion .....	34
Utreda .....	34
Utveckla .....	35
Undervisa .....	36
Avslutande diskussion.....	38
8.3 Slutord och förslag till fortsatt forskning .....	39
<b>Referenser .....</b>	<b>40</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>43</b>
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>44</b>
<b>Bilaga 3 .....</b>	<b>45</b>

# 1. Inledning

Bristfällig läsförmåga är ett problem som väsentligt ökar risken för marginalisering, arbetslöshet och ökade sociala klyftor i samhället. Internationella läsundersökningar som PIRLS (Skolverket, 2012) och PISA (Skolverket, 2013) visar att svenska elevers läsförståelse och läsförmåga har försämrats påtagligt det senaste decenniet. Enligt den senaste mätningen är de svenska elevernas läsförståelse under OECD-genomsnittet samtidigt som resultatutvecklingen för svenska elever är den sämsta av alla 34 OECD-länder (Skolverket, 2013).

Med citatet ”Literacy is a bridge from misery to hope” poängterar Kofi Annan, FN:s tidigare generalsekreterare, den avgörande betydelse som språket har (EU commission, 2012). I vårt samhälle ställs allt högre krav på läs- och skrivförmåga vilket också är en rättvis- och demokratifråga för att ge alla individer likvärdiga möjligheter (SOU 2012:65). En välfungerande läsförmåga är i många aspekter nyckeln till framgång i ett arbetsliv som ofta ställer krav på omställning och anpassning till både ny teknik och organisation, mångfacetterad kunskap, överblick samt förmåga att snabbt kunna sätta sig in i nya funktioner (Lundberg, 2010). En låg läskunnighet hindrar därmed inte bara utbildning och anställning, den hindrar även förhoppningar och ambitioner (EU commission, 2012).

I skolan krävs både motivation (Lundberg, 2010) och självkänsla (Taube, 2010) för att lyckas. En god läs- och skrivförmåga utgör en förutsättning för att kunna nå den kunskap, trygghet och framtidstro som man har rätt till (SOU 2012:65). Enligt en EU-rapport från 2012 är den tidiga läs- och skrivinläringen av stor vikt för elevens fortsatta utveckling. De elever som har svårigheter under andra skolåret har ofta stora problem under det nionde. Enligt rapporten är elevernas lärmiljö och pedagogers kompetens avgörande för elevers läs- och skrivutveckling. Läsandet behöver få ett allt större utrymme i undervisning och man behöver fokusera än mer för att få till stånd ett aktivt deltagande och inkluderande i klassrummen (EU commission, 2012).

## 2. Bakgrund

Inom forskningen har specialpedagogrollen genomgått en förändring från traditionell specialundervisning till en integrering av den specialpedagogiska kunskapen i den miljö där eleven befinner sig (Persson, 2011). Men frågan är hur det ser ut i praktiken? Finns en diskrepans mellan forskningens rön och hur specialpedagoger arbetar med elevers läs- och skrivutveckling? Eftersom specialpedagogens förändrade roll är en central utgångspunkt i studien finner jag det relevant att ge en bakgrund till denna utveckling.

### 2.1 Specialpedagogik – en historisk tillbakablick

Specialpedagogik har historiskt utvecklats från ett synsätt där individer pekats ut som avvikare och som bärare av problem till att bli mer inkluderande och där framför allt miljön beskrivs som avgörande för elevers lärande (Clark, Dyson och Millward, 1998; Nilholm, 2007). Allan, Brown och Riddell (1998) tar fasta på två dominerande paradigmer som utvecklats sedan psykologin bröt sig loss från pedagogiken i mitten av 1900-talet, vilket också kan ses som startskottet för utvecklingen av det specialpedagogiska ämnesområdet. De två paradigmen var det psykomedicinska paradigmet och den inkluderande skolan. Det

psykomedicinska innebär i huvudsak en positivistisk syn på världen och en forskningsmetodik som liknar naturvetenskapens. Svårigheter och brister hos enskilda elever förklaras med medicinska och psykologiska kännetecken hos individen. Diagnostisering och klassificering ses som ett viktigt steg för att avgöra val av "behandling". Historiskt har behaviorism haft inflytande med syfte att genom kontrollerade experiment finna generella regler för lärare att använda som grund i sin undervisning (Ainschow, 1998). Enligt det psykomedicinska perspektivet är specialundervisningens uppgift att bota tillstånd hos elever med svårigheter av olika slag. Detta i motsats till det inkluderande perspektivet där svårigheter ses som resultat av sociala processer och där förklaringar till svårigheter söks i miljön. Inkluderingsperspektivet vänder sig mot användning av diagnostik för att skapa etiketter och kategorier. Istället är det av betydelse att söka information om individens styrkor och erbjuda stöd för att vidareutveckla dessa styrkor. Under de tre senaste decennierna har det skett ett skifte från det psykomedicinska paradigmet mot den inkluderande skolan. Dagens teorier tar större hänsyn till individuella skillnader till lärande oavsett funktionshinder (Allan, Brown och Riddell, 1998).

Inom forskningsfältet i Sverige återfinns dessa polariserande paradigmer i olika forskningsperspektiv. Ahlberg (2007) beskriver synsätt som utgår ifrån psykomedicinska förklaringsmodeller som det kategoriska perspektivet (Emanuelsson, Person och Rosenqvist, 2001) medan det relationella perspektivet (Emanuelsson, Person och Rosenqvist, 2001) tar sin utgång från inkluderingsperspektivet och syftar till en skola för alla. Andra forskare beskriver dessa perspektiv men med andra benämningar. Exempelvis benämner Nilholm (2007) dessa synsätt som det kompensatoriska och kritiska perspektivet, medan Haug (1998) talar om kompensatoriska lösningar och det demokratiska deltagarperspektivet. Traditionell specialundervisning kopplas till ett kategoriskt och kompensatoriskt perspektiv, vilket enligt Haug (1998) både kan ha stigmatiserande och en marginaliserande effekter. På senare tid har det växt fram ytterligare en synvinkel på specialpedagogik, dilemmaperspektivet (Nilholm, 2007). Detta perspektiv lyfter fram skolans komplexa motsägelsefullhet som tydliggörs av exempelvis svårigheten att erbjuda en skola för alla. Denna motstridighet innebär att alla elever arbetar mot samma mål, bedöms efter samma kunskapskrav och betygskriterier samtidigt som skolan värnar om elevers olikheter och att utbildningen ska anpassas efter individuella förutsättningar.

1842 infördes allmän folkskola vilket kan ses som startskottet för specialundervisning. I och med denna reform fick allt fler elever svårt att leva upp till skolans krav, vilket ledde till framväxt av särskilda lösningar (Hjörne & Säljö, 2007).

I början av 1900-talet ökade användningen av intelligenstester i syfte att skilja de svagt begåvade från dem som förväntades klara utbildningen. De svagt begåvade undervisades sedan i särskilda klasser eller skolor. Övertygade om att detta skulle ge en god effekt ökade denna form av specialundervisning under 1940 och 1950-talen. Fram till slutet av 1960-talet var det vanligt med olika specialklasser såsom hjälpklass, observationsklass, skolmognadsklass och läsklass, etc. (Hjörne & Säljö, 2007; Skolverket, 2005). I och med den nioåriga enhetsskolans införande under 1960-talet ökade behovet av specialundervisning ytterligare.

Specialundervisning gavs utanför klassrummet och innebar ofta att eleven fick enskilt stöd eller stöd i mindre grupp. Genom specialundervisning kompengades elevers brister och svårigheter (Skolverket, 2005). Hjörne och Säljö (2007) menar att de ideologiska tankar som präglade den första nationella läroplanen 1962, Lgr 62, inte skilde sig särskilt mycket från de

synsätt som fanns på 1800-talet gällande elevens svårigheter. I och med SIA-utredningen (SOU 1974:53), en utredning om skolans inre arbete, ifrågasattes om specialundervisningen verkligen gav den effekt som önskades. SIA-utredningen kom fram till att skolan i högre grad behövde anpassa arbetssätt och arbetsformer utifrån elevers förutsättningar och behov. Under 1970-talet förordades så kallad "samordnad specialundervisning", vilken innebar att eleverna gick kvar i sina ordinarie klasser men fick stödundervisning några timmar varje vecka. I 1980 års läroplan, Lgr 80, blev denna förändrade syn tydlig; lärare skulle samarbeta i arbetslag för att stödja elever i svårigheter och orsaker till svårigheter sågs mer och mer i omgivande faktorer än hos eleven själv (Skolverket, 2005).

Utvecklingen har gått från traditionell specialundervisning till att skolans arbete ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov och på så sätt möta svårigheter (Persson, 2011).

## **Den specialpedagogiska yrkesrollen**

Den kritik som riktades mot specialundervisningen i SIA-utredningen (SOU 1974:53) var bidragande till att speciallärarutbildningen 1990 ersattes av en specialpedagogutbildning. Den specialpedagogiska rollen ändrades nu, från att arbeta *med* elever *med* svårigheter till att arbeta *för* elever *i* svårigheter utifrån ett helhetsperspektiv (Byström & Nilsson, 2003). Bladini (2004) beskriver att i och med övergången från speciallärare till specialpedagog förändrades yrkesrollen från att tidigare gett stöd till elever till att även innefatta arbete med skolutveckling och kvalificerade samtal. Bladini uttrycker att "man kan förstå specialpedagogens nya uppdrag som en initiering av en ny yrkesroll" (Bladini, 2004, s. 16).

Persson (2011) beskriver att det är svårt att finna forskning som tyder på att traditionell specialundervisning har avgörande positiva effekter. Enligt Persson (2011) bör specialpedagogisk kompetens istället användas för att bättre kunna möta elevers olikheter och för att förstå och reflektera över pedagogiska konsekvenser vid olika slags svårigheter. Ett bra samarbete i arbetslaget är en framgångsfaktor och om fördjupad specialpedagogisk kompetens finns inom arbetslaget behövs inte lika ofta experthjälp utifrån. Specialpedagogen har en viktig roll i det pedagogiska arbetet att verka för en inkluderande skola och utveckla kvaliteten i det inre arbetet så att goda lärmiljöer skapas. Persson (2011) beskriver att specialpedagoger har en viktig roll som kvalificerad samtalspartner och rådgivare för pedagogerna i skolan men också gentemot föräldrar. Även i Läs- och skrivkommitténs slutbetänkande (SOU 1997:108) beskrivs specialpedagogers betydande roll att komplettera och vidareutveckla kompetensen i arbetslag för att skapa förutsättningar för elever i svårigheter att delta i klassens aktiviteter. När lärmiljöer planeras och organiseras är det inte elevers svårigheter och funktionsnedsättningar som ska fokuseras utan det pedagogiska arbetet. Specialpedagogen ska utgöra ett stöd för att skolan bättre ska kunna möta de utmaningar som en skola för alla medför. Exempelvis kan specialpedagogen genom utredning på skol-, grupp- och individnivå ge underlag till utveckling av skolans organisation (SOU 1997:108). Examensförordningen, SFS 2011:688, anger att specialpedagoger ska ha förmåga att kritiskt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete på skolor för att förhindra svårigheter samt undanröja hinder i olika lärmiljöer. De ska ha kunskap för att kunna leda det pedagogiska arbetet i syfte att möta behoven hos alla elever (Göteborgs Universitet, 2013). Byström & Nilsson (2003) menar att specialpedagogen i sin utbildning får kompetens att utreda, utveckla och undervisa.



### 3. Syfte

Syftet med studien är att undersöka specialpedagogers uppfattningar om sitt arbete med elevers läs- och skrivutveckling för att urskilja ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv samt för att belysa hur deras uppfattningar harmonierar med – inom forskningsfältet – dokumenterade framgångsfaktorer.

Frågeställningar:

- Hur uppfattar specialpedagogerna sitt arbete med elevers läs- och skrivutveckling på skol-, grupp- och individnivå?
- Vad i uppfattningarna kan kopplas till ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv?

### 4. Litteratur och forskning

Då studien behandlar specialpedagogers arbete med elevers läs- och skrivutveckling fokuseras avsnittet på dessa områden. Inledningsvis presenteras specialpedagogers uppdrag i praktiken och därefter behandlas läsande och skrivande samt läs- och skrivlärande. Avsikten är att lyfta fram litteratur och tidigare forskning för att kunna relatera detta till syfte och resultat i studien.

#### 4.1 Specialpedagogers uppdrag i praktiken

Vidare presenteras tre avhandlingar som beskriver hur specialpedagogers uppdrag gestaltar sig i praktiken och vad som påverkar deras arbete.

Malmgren Hansens (2002) studie, där tretton specialpedagoger intervjuats gällande hur de upplevde sin utbildning och sitt inträde i arbetslivet som specialpedagoger, visar att specialpedagoger kom till skolan med ny kunskap och ett nytt perspektiv men möttes ofta av förväntningar på traditionell specialundervisning och motstånd till handledning. Studien visar att många rektorer och pedagoger förväntar sig att specialpedagogen arbetar som speciallärare och att dessa yrkeskategorier behöver ökade kunskaper om vad uppdraget som specialpedagog innefattar. Detta resultat bekräftas av en annan studie (Byström & Nilsson, 2002), en enkätundersökning med 259 specialpedagoger gällande specialpedagogers verksamhet efter examen, som visar att flera faktorer påverkar den specialpedagogiska yrkesrollen i praktiken. Rektorns inflytande och kunskap har störst betydelse för den specialpedagogiska rollen på skolan. Därtill inverkar maktstrukturer och kollegors förväntningar, men även vilken grundutbildning specialpedagogen har. Studien visar att specialpedagogernas arbete med skolutveckling inte fick stort utrymme och skäl till detta var främst tidsbrist samt efterfrågan på specialundervisning (Byström & Nilsson, 2002).

Bladini (2004) undersöker hur specialpedagoger talar om och genomför handledning i skolan, identifieras två former av handledning. Dels handledning som ett tillfälle för reflektion för att genom ökad förståelse nå förändring, vilket bygger på ett inifrånperspektiv, och dels samtal som ett verktyg för att nå förändring genom yttre påverkan, i detta fall specialpedagogens expertråd. När specialpedagogen försöker ge pedagoger råd riktas samtalet framförallt på eleven och den pedagogiska praktiken. Bladini (2004) förespråkar istället handledning som forum för reflektion där specialpedagogen har en viktig funktion som samtalsledare.

Pedagogerna kan då utveckla sin egen undervisning och professionalitet och handledning blir ett sätt att bedriva skolutveckling.

Sammanfattningsvis visar studierna att yttre faktorer har stor inverkan på specialpedagogernas arbete och påverkar om arbetet bedrivs utifrån ett kategoriskt eller ett relationellt perspektiv. Om specialpedagogen exempelvis får utrymme att arbeta som samtalsledare i organiserad handledningsform eller om samtal främst innebär att specialpedagogens ger råd i vardagliga situationer, avslöjar vilket perspektiv arbetet vilar på.

## **4.2 Läsande och skrivande**

### **Olika perspektiv inom läs- och skrivforskning**

Skolforskningen har hittills varit inriktad på kognitiva eller sociokulturella aspekter. I forskningsbakgrunden till materialet Nya språket lyfter (Skolverket, 2011b) lyfts det fram två perspektiv som dominerat forskningsfältet, vilka även Liberg (2006) beskriver. Dessa har båda bidragit till betydande kunskap och kompletterat varandra. Dessa perspektiv kan kopplas till ett kategoriskt och relationellt perspektiv och är därför av intresse för denna studie. Ett individrelaterat perspektiv kan liknas vid ett kategoriskt perspektiv och ett interaktionistiskt perspektiv med ett relationellt. Utifrån ett individrelaterat perspektiv beskrivs läsförmåga utifrån barnets biologiska eller intellektuella begåvning. Läsning är något som individen behärskar eller inte behärskar. Perspektivet inriktas på fonologiska aspekter såsom fonologisk medvetenhet och undersökande av neurologiska och biologiska orsaker till svårigheter. Liberg (2006) beskriver att traditionell läs- och skrivundervisning bygger på ett individrelaterat perspektiv. Inläring ses som en individuell akt som förändrar individens tankestrukturer. Elevens individuella prestationer eller brister är i fokus. Läsande och skrivande lärs ofta ut som isolerade färdigheter istället för i sitt naturliga sociala sammanhang. Utmärkande är att den enskilda eleven görs ansvarig för sina svårigheter och vanligen anser man att barnet är omoget, inte förstår den teknik som används eller saknar förmågan att kunna lära sig. Ett motsatt synsätt, det interaktionistiska, tar hänsyn till det sammanhang i vilket vi lär, läser och skriver. Enligt detta perspektiv föds kunskap genom interaktion och samspel. Istället för att fokusera på individens eget tänkande är miljön i vilket tänkandet sker central. Orsaker till svårigheter söks inte enbart hos individen utan också i den omgivande miljön. Den kontext som människan befinner sig är i fokus, den påverkar hur vi agerar, hur vi lär och utvecklas. Samspelet med andra är centralt. Språket lyfts fram som ett viktigt verktyg inom lärande och tänkande. Undervisning behöver därför organiseras så att språkanvändning främjar förståelse. Goda lärmiljöer som inriktas på att skapa meningsfulla sammanhang primeras (Skolverket, 2011b; Liberg, 2006; Ahlberg, 2013). Enligt SOU 1997:108 har det skett en förskjutning från ett individrelaterat till ett interaktionistiskt perspektiv.

### **Vad är läsande?**

Utifrån syftet att belysa specialpedagogernas uppfattningar av sitt arbete med elevers läs- och skrivutveckling är det relevant att lyfta fram de olika aspekter läsande innefattar. Detta för att belysa läsandets komplexitet och det mångfacetterade arbete som krävs för att stödja elever i deras utveckling. Fokus i texten är läsande men ska ses i ljuset av att läs- och skrivutveckling samspelar.

”The simple view of reading” är ett klassiskt sätt att beskriva läsning med ekvationen läsning = avkodning x förståelse; det inte räcker med att kunna avkoda en text, man måste också

förstå det man läser (Frost, 2002). Men många menar att detta är en alltför enkel förklaring och menar att det därtill krävs både motivation (Lundberg, 2010) och självförtroende (Taube, 2010). Frost (2002) beskriver läsande som en komplex process; vilken kräver ett samspel mellan en rad olika aspekter; den språkliga säkerheten (gällande syntax, semantik och pragmatik), elevens förmåga till metakognition och allmänbildning, textminne, ordbilder och ordförråd samt kännedom om grafem och fonem.

Lundberg (2005) beskriver också den tidiga läsutvecklingen i fem dimensioner; fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. Vidare kommer dessa dimensioner utvecklas.

En god fonologisk medvetenhet gynnar läs- och skrivutvecklingen. Fonologisk medvetenhet innebär insikt om att talspråket kan delas upp i olika ljudenheter och bokstavskännedom för att kunna identifiera och hantera fonem. Denna medvetenhet utvecklas i takt med barns kognitiva utveckling och i samspel med läsutvecklingen (Liberg, 2008). De barn som saknar eller har bristfällig fonologisk medvetenhet kommer få svårt att ”knäcka” den alfabetiska läskoden (Frost, 2002).

Lundberg (2010) beskriver läsutvecklingen med inriktning på ordavkodning i olika stadier. Som ett första steg läser barnet omgivningen snarare än texten, vilket Lundberg (2010) kallar för pseudoläsning. Ord ses som helheter, logografer. Barn läser t.ex. skyltar genom att ta hjälp av omgivningen och sammanhanget. Nästa stadie, logografisk-visuell läsning, innebär att ord läses som helord. I detta stadie har barn ännu inte ”knäckt” läskoden. Den senare alfabetisk-fonemisk läsning innebär att barnet har förstått att ord kan delas upp i fonem och att grafem och att man kan sammanföra dessa enheter och till ord. Barnet nu har ”knäckt den alfabetiska koden”, vilket är ett nödvändigt steg för att komma vidare i läsutvecklingen. Nästa steg, det ortografisk-morfemiska stadiet, innebär att barn upptäcker regelbundenheter i ord t.ex. förstavelser eller böjningsformer. Barnet börjar upptäcka att ord delas in i morfem (språkets minsta betydelsebärande enheter). I detta stadie lär sig barn också att läsa småord direkt utan att behöva ljuda dem. Genom detta är barnet nu på väg in i en ny form av mer utvecklad avkodning där ord känns igen som ortografiska bilder. I det ortografiska stadiet sker avkodningen efter hand automatiskt. Så småningom är avkodningen automatiserad, vilket innebär ord känns igen och förstås direkt.

Läsförståelse är av avgörande betydelse för att tillägna sig kunskap i skolan (SOU 2012:65). Läsförståelse ställer stora krav på läsaren, som behöver kunna bearbeta satsers uppbyggnad, kunna utnyttja sammanlänkande småord, kunna läsa mellan raderna och aktivt använda sina förkunskaper. Det ställs även krav på den metakognitiva förmågan, att kunna anpassa sin läsning till texten, att veta när man förstår och när man inte förstår. Denna självkännedom är ofta dåligt utvecklad hos svaga läsare (Lundberg, 2010). Flera forskare (Taube, 2007; Lundberg, 2010; Westlund, 2009) menar att rikt ordförråd gynnar läsutvecklingen eftersom när barnet möter dessa ord i texter behöver de inte lägga kraft på att förstå dem samtidigt som de avkodar. De kan istället använda de redan välbekanta orden för att utifrån sammanhanget förstå nya ord i texter.

Taube (2010) betonar självbildens betydelse för läsutvecklingen. En negativ självbild kan komma av upprepade negativa upplevelser i lärandet och gör att eleven tappar lusten att lära. Om en elev har en negativ självbild använder den inte hela sin förmåga att lära vilket är ogynnsamt för läsutvecklingen. Motivation och skicklighet går hand i hand vilket medför att

barn som gillar att läsa, vanligen läser mer och eftersom de läser mer läser de bättre. Av denna anledning är det viktigt att skapa uppåtgående spiraler (EU commission, 2012).

### **5.3 Läs- och skrivlärande**

Med utgångspunkt i studiens syfte är läs- och skrivlärande ett centralt ämne. Avsnittet inleds med pedagogiska traditioner, läs- och skrivundervisning och stödinsatser. Därefter beskrivs de framgångsfaktorer för elevers lärande som identifierats i litteratur och forskning inom forskningsfältet.

#### **Pedagogiska traditioner**

I läsdebatten finns det två olika läger gällande vilken läspedagogik som ska råda; de som företräder "whole language" och de som företräder "phonics". De olika traditionerna grundas på olika syn på barn, lärande och kunskap (Frost, 2002, Taube, 2007). De olika traditionerna kopplas till de tidigare beskrivna perspektiven både inom specialpedagogik och inom läs- och skrivforskningen; kategoriskt och relationellt perspektiv samt individrelaterat och interaktionistiskt perspektiv, och är där av väsentliga att belysa.

Inom Whole-language-traditionen sätts helhet, förståelse och kommunikation främst. Man ser läsning som en social aktivitet och en lika naturlig process som att lära sig att tala. Det är viktigt att läsning sker i meningsfulla sammanhang. Riktiga böcker används i undervisningen istället för tillrättalagda läseböcker. Det är viktigt att barnet får möta meningsfulla texter som utgår från deras egen livsvärld. Att bli medveten om fonem ges en underordnad betydelse. Metoden är analytisk, vilket innebär att man utgår från helheten och helord som bryts ner och analyseras i mindre delar (Frost, 2002; Taube, 2007).

Phonics-traditionen fokuserar på språkets fonologiska struktur. Stor vikt läggs vid att automatisera avkodningen. Metoden leder ofta till säkerhet i avkodning och rättstavning, men har fått kritik för att vara teknisk, tråkig och leda till mekanisk läsning (Frost, 2002).

#### **Läs- och skrivundervisning**

Lundberg (2010) beskriver att läsundervisningen i Sverige av tradition är avkodningsinriktad, men att en menings- och förståelseinriktad metodik har tagit plats. Lundberg (2010), Frost (2002) och Liberg (2006) ser inget motsatsförhållande mellan dessa utan menar att undervisningen behöver innehålla båda inriktningar. Å ena sidan behöver eleven få utveckla avkodningen för att få flyt i läsningen men samtidigt bearbeta texten för att förstå den. Det viktiga är att undervisningen är varierad och mångsidig. Undervisning bör innehålla både kommunikation och lästeknik. Liberg (2006) menar att skolan genom traditionell läs- och skrivundervisning har svårt att möta barn i deras läs- och skrivutveckling. Valet av texter bygger inte på barnets livsvärld och väcker inte dess lust eller förståelse för varför man ska läsa och skriva. Dessutom används bara slutna textfrågor där svaret kan hittas direkt i texten. Genom detta begränsas förmågan till ett mekaniskt läsande och utvecklar inte förmågan att dra slutsatser eller göra jämförelser.

## Stödinsatser

Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag och ska sträva efter att utjämna skillnader i elevers förutsättningar. Det innebär att skolan på skol-, grupp- och individnivå ska organiseras för att alla elever ska utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål (Skolverket, 2014). 2014 ändrades skollagen till att stödinsatser både innefattar extra anpassningar och särskilt stöd. Extra anpassning är stödinsatser av mindre ingripande karaktär medan särskilt stöd är insatser av mer ingripande karaktär. Som jag ser det kan extra anpassningar kopplas till ett relationellt perspektiv och särskilt stöd till ett kategoriskt perspektiv.

Extra anpassningar är en stödform där anpassningar görs i den ordinarie lärmiljön (Skolverket, 2014).

Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen, så vida inte annat följer av 8 §. (Skollagen 2014:456, kap 3 5 §)

Elevhälsan bör involveras i arbetet med extra anpassningar. I den specialpedagogiska kompetensen ingår det att ha kännedom om olika extra anpassningar som kan göra undervisningen mer tillgänglig för eleverna. Exempel på extra anpassningar är; ett särskilt schema över skoldagen, ett undervisningsområde förklarar på ett annat sätt, extra tydliga instruktioner, hjälp att förstå texter, digital teknik med anpassade programvaror, anpassade läromedel, utrustning, extra färdighetsträning och enstaka specialpedagogiska insatser (Skolverket, 2014).

Särskilt stöd föregås av en pedagogisk utredning, beslutas av rektor och dokumenteras i ett åtgärdsprogram. Elevhälsan ska involveras (Skolverket, 2014).

Särskilt stöd får ges istället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning. (Skollagen 2010:800, 3 kap, 7 §)

Exempel på särskilt stöd är; regelbundna specialpedagogiska insatser i ett visst ämne, t.ex. undervisning av en speciallärare utöver ordinarie undervisning i det aktuella ämnet eller i stället för ordinarie undervisning under en längre tid, placering i särskild undervisningsgrupp, enskild undervisning och anpassad studiegång (Skolverket, 2014).

Nedan följer exempel på stödinsatser som lyfts fram i litteraturgenomgången.

Enligt EU rapport (EU commission, 2012) och flera forskare i Konsensusprojektet (Myrberg & Lange, 2006) är en pedagogik som kännetecknas av hög interaktion mellan barn och vuxna och en-till-en-undervisning av lärare med specialistkompetens gynnsamt för elever i behov av stöd. Frost (2002) menar dock att det finns risk att elever som fått specialundervisning under lång tid upplever vanmakt och tappar tron på sig själva. Därför är det viktigt att eleven får uppleva att deras egna insatser ger resultat för att på så vis motiveras till fortsatt arbete. Torgesen (2002) förespråkar undervisning av speciallärare i mindre grupp (3-4 elever) då det har visat ge goda resultat för elever i lässvårigheter. Torgesen (2002) menar också att den metod som innebär att elever läser för varandra många gånger leder till större utveckling än lärarledd undervisning.

Enligt Lundberg (2010) är upprepad läsning en metod som visat sig ha positiva effekter. Metoden går till så att eleven läser en text upprepade gånger. Exempelvis 100-200 ord som ligger på en nivå som är lite svårare än vad eleven brukar klara av. Läraren registrerar tiden och antal fälläsningar för varje tillfälle som texten läses och redovisar detta i ett stapeldiagram. På så sätt kan eleven se sina framsteg och bli motiverad till fortsatt läsning (Lundberg, 2010). Även Frost (2002) framhåller fördelarna med upprepning i undervisningen eftersom detta ökar barns möjligheter att lyckas.

## **Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande**

I avsnittet behandlas vad som kännetecknar ett framgångsrikt arbete med elevers läs- och skrivutveckling. Likt Tjernberg (2013) används begreppet framgångsfaktorer för att beskriva detta.

I Konsensusprojektet (Skolverket, 2003; Myrberg & Lange, 2006), ett projekt vars syfte var att lyfta fram sådant som forskare inom forskningsfältet är eniga kring, dras slutsatser om de mest betydelsefulla faktorerna för en god läs- och skrivutveckling. Dessa faktorer presenteras här tillsammans med vad som i övrig genomgången litteratur beskrivs som framgångsrikt för läs- och skrivlärande. Framgångsfaktorerna presenteras i rubriksform och förklaras i efterföljande text.

Flera forskare (Frost, 2002; Skolverket, 2003; Myrberg & Lange, 2006; Torgesen, 2002; EU commission, 2012) anser att lärares kompetens är den mest betydelsefulla faktorn för framgångsrikt läs- och skrivlärande. Hög lärarkompetens innebär att läraren har ingående kunskaper om den språkliga utvecklingen och om läs- och skrivprocessen. Detta för att kunna bedöma elevers utvecklingsnivåer och därifrån bygga nya kunskaper. Läraren behöver vara förtrogen med olika metoder, material och arbetssätt för att kunna variera och anpassa undervisningen efter varje barns förutsättningar och behov. Läraren behöver också kunna granska och analysera effekterna av olika undervisningsmetoder. Genom individualiserad undervisning ges alla elever möjlighet att uppleva att de lyckas. Det är viktigt att läraren är medveten om varför och med vilken avsikt den arbetar. Den attityd som läraren har till eleverna påverkar klassrumsklimatet och en avslappnad, lustfylld lärmiljö påverkar elevernas läs- och skrivutveckling positivt. Därtill behöver läraren ha höga förväntningar på sina elever men samtidigt förmåga att motivera och entusiasmera.

Tjernberg (2013) framhåller lärares kompetens som en förutsättning för skicklig läs- och skrivundervisning. Tjernberg anser att det finns en allt för stor klyfta mellan teori och praktik; trots att det råder intensiv forskning om läs- och skrivsvårigheter så når inte kunskap fram till lärare. Alatalo (2011) beskriver att många lärare har bristfälliga kunskaper om läs- och skrivinlärning eftersom de inte fått verktyg för detta i sin lärarutbildning. En konsekvens av bristande lärarkompetens är att de elever som har knäckt koden eller de som har svårigheter ensidigt får läsa mer. De elever som behöver träna på läsningens tekniska grunder eller på läsförståelsestrategier blir utan detta. Alatalo (2011) menar att brist på individuell och varierad lästräning leder till att elever inte utvecklas optimalt. Även Torgesen (2002) menar att det krävs större kompetens hos lärare för att möta elever i lässvårigheter. En viktig faktor i läsundervisningen är att instruktionerna till elever med svårigheter blir mer intensiv, mer explicit och mer stödjande. Av detta följer behovet av en utökad lärarledd undervisning än vad som följer av traditionell klassrumsundervisning. En utökad lärarledd undervisning kräver en omfördelning av resurser för att säkerställa detta behov.

Flera forskare (Tjernberg, 2013; Lundberg 2010, Frost, 2002; Frykholm, 2008; Torgesen, 2002; Myrberg & Lange, 2006) menar att förebyggande arbete och tidiga insatser har en central betydelse och avråder från en vänta-och-se-attityd. Betydelsen av fonologisk träning framhålls eftersom det fordras en viss fonologisk kunskap för att knäcka den alfabetiska läskoden. Liberg (2006) menar att det är gynnsamt att fortsätta arbeta med fonologisk medvetenhet parallellt med läsandet och skrivandet under den första skoltiden eftersom dessa processer samspelar och förstärker varandra.

Ett flertal forskare (Lundberg, 2010; Taube, 2007; Myrberg & Lange, 2006; Liberg, 2006) betonar betydelsen av ett aktivt arbete med läsförståelse under hela skoltiden. Textsamtal framhålls som framgångsrik undervisningsmetod. I textsamtal bearbetas innehållet genom att frågor ställs till text och författare. Istället för enkla kontrollfrågor, vilket är vanligt, bör skolan verka för att eleverna blir medskapare av innebörden i texten de läser. Textsamtal ger en rad positiva effekter såsom väcker läsintresse och motivation, ger förståelse för vad läsning innebär och kan användas till och utvecklar ett situationsberoende språk som inte direkt är knutet till här-och-nu.

Frykholm (2008) menar att motivation att läsa skapas om eleven får tillgång till texter som är spännande, meningsfulla och upplevs intressanta. Att hitta sådana texter är ofta viktigare än att hitta lättlästa texter. Taube (2010) betonar vikten av att det finns tillgång till bra böcker i undervisningen och förespråkar regelbundna biblioteksbesök. Det är viktigt att lärandet sker i meningsfulla och funktionella sammanhang så att eleverna förstår läsandets och skrivandets användningsområden (Frykholm, 2008; Liberg, 2006; Lundberg; 2010; Westlund, 2009). Att i undervisningen verklighetsanknyta genom att utgå från elevernas verklighet och erfarenheter och exempelvis göra kopplingar till TV-spel, TV-program och filmer är minst lika bra som att göra kopplingar till klassisk litteratur (Frykholm, 2008). En motiverande läsmiljö stimulerar till läsning och tillhandahåller en rad olika läsmaterial och lässtilar. Böcker och andra texter är viktiga men samtidigt måste man se till de digitala möjligheterna som finns och välja det som man själv gillar. Datorer, I-pads och mobiltelefoner är en tydlig och stark motivator till läsande och skrivande. Men en utmaning för det formella utbildningssystemet är att möta de ungas informella digitala läskunskapsaktiviteter (EU commission, 2012). EU rapporten framhåller att barn som läser för nöjes skull läser betydligt bättre än de som inte gör det och därför bör skolans uppgift att skapa motivation särskilt uppmärksammas.

Strukturerad undervisning samt tid för träning

Olika forskare (Alatalo, 2011; Frost, 2002; Myrberg & Lange, 2006; Westlund, 2009) betonar betydelsen av direkt och systematisk undervisning. Det är också viktigt att det ges tid för läsning så att kunskaper kan befästas och därför behöver undervisningen struktureras så att eleverna får läsa dagligen. Ofta hamnar svaga läsare i en ond cirkel och läser allt mindre. Westlund (2009) beskriver att den sk. Matteuseffekten innebär att ett barn som läser mycket utvecklas mer, medan ett barn som inte vill läsa läser mindre och därför utvecklar en svagare läsförmåga. Det kan bli så att lusten till läsning helt försvinner och barnet istället utvecklar strategier för att undvika läsning.

Frykholm (2008), Taube (2010) och Frost (2002) betonar betydelsen av förtroendefulla relationer mellan lärare och elev och vikten av en tillåtande atmosfär där alla känner sig välkomna. Läraren har en viktig roll att bekräfta och uppmuntra elever. Taube (2010) beskriver att barn behöver vuxna som tror på dem. De behöver få höra att fel och misstag beror på att de använt fel strategier och att nya kan läras till nästa gång. Genom lärarens positiva omdömen och förväntningar kan eleven ta sig an nya och svårare uppgifter.

Liberg (2006), Frost (2002), Lundberg (2010) och Taube (2010) betonar vikten av individualiserad undervisning där varje elev får arbeta på sin egen nivå och med uppgifter som de lyckas med. Eftersom barn kommer till skolan med olika utgångslägen måste de också få arbeta på olika sätt. Frost (2002) betonar att det som ska läras ska befinna sig inom den närmsta utvecklingsnivån, den proximala utvecklingszonen enligt Vygotskij. Även Lundberg (2010) hänvisar till Vygotsky och framhåller att lärande sker i samverkan med andra. Det gäller att individualisera undervisningen samtidigt som man utgår ifrån klassens gemenskap. Exempelvis kan man ha texter med samma innehåll men på olika svårighetsnivåer. Det är sällan gynnsamt att ”öka dosen” och göra mer av samma sak, istället måste det ske en förändring i undervisningen i form av ökad individualisering och förändrad metodik.

I konsensusprojektet (Myrberg & Lange, 2006) framhålls betydelsen av noggrann kartläggning av elevernas läs- och skrivförmåga. Kartläggningar har en viktig funktion för att medvetandegöra lärare om elevers utveckling så att de kan planera fortsatt undervisning och insatser. Lärare som noga följer sina elevers läsutveckling är mer framgångsrika än andra. Den efterföljande analysen är viktig och ska avgöra vilka åtgärder som ska sättas in för att eleven ska komma vidare i sin utveckling. Om tester och bedömningar görs utan pedagogisk innebörd är det meningslöst och rent av skadligt. Det har även visats sig att om lärare uppmärksammar och möter elever i svårigheter i ett tidigt stadie minskar behovet av särskilda utredningar. Lundberg och Herrlin (2003) menar att kartläggning och screening är ett sätt att förebygga läs- och skrivsvårigheter.

Flera forskare (Myrberg & Lange, 2006) anser att skolan har otillräckliga kunskaper om elevers läs- och skrivutveckling och att normerade tester bör användas i större utsträckning. De menar att man testar mindre på svenska skolor idag, vilket bl.a. beror på negativa attityder till testning. I motsats till detta beskriver Frykholm (2008) att det är tillräckligt att följa sina elever genom systematiska observationer, t.ex. med hjälp av Skolverkets material Nya språket lyfter och att det endast i vissa fall är befogat att gå vidare med test så att rätt åtgärder kan sättas in. Frost (2002) menar att traditionella testsituationer kan vara förödande för elever med många misslyckanden bakom sig. Det är därför mycket viktigt att eleven får uppleva det positivt att få arbeta med uppgifter i såväl undervisnings- som testsituationer.

Sammanfattningsvis utgör hög lärarkompetens den mest betydelsefulla framgångsfaktorn för elevers läs- och skrivlärande. Lärare behöver ha förmåga att skapa en trygg lärmiljö med goda relationer samt ha förmåga att skapa en undervisning som är motiverande och meningsfull, strukturerar och explicit. Undervisningen behöver vara individualiserad och varierad samt innehålla samtal och arbete med läsförståelse. Det behöver ges tid för träning. Även arbete med kartläggning och analys framhålls som betydelsefullt, i synnerhet då det kopplas till adekvata och tidiga insatser.



## 4. Teorianknytning

### 4.1 Specialpedagogiska perspektiv

Som teoretisk utgångspunkt i studien används ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv, vilka beskrivs av Bengt Persson, professor i specialpedagogik vid högskolan i Borås och vid Universitetet i Agder i Norge. Perspektiven representerar olika synsätt vad det gäller lärande, kunskap och synen på människan. Perspektiven används främst för att beskriva den undermening som finns bakom specialpedagogernas uppfattningar om sitt arbete. Perspektiven utgör en central roll i studien i synnerhet vid analys och tolkning av resultaten.

Historiskt har specialpedagogik varit urskiljande av det onormala vilket inneburit att individer har avskilts från övriga. Den specialpedagogiska traditionen finns inom det kategoriska perspektivet som är inriktat på individen (Persson, 2011). Enligt perspektivet tillskrivs svårigheter individen och förklaras medicinskt och psykologiskt. Svårigheter är antingen medfödda eller individbundna på annat sätt. En vanlig föreställning är att eleven behöver kvalificerad hjälp som direkt är kopplad till de uppvisade svårigheterna. Diagnostisering ses som ett viktigt steg för att avgöra val av "behandling". Stödinsatser sätts vanligen in i tillrättalagda situationer, där eleven förväntas "behandlas" för att bli avhjälp sina svårigheter. Tillämpningen av traditionella metoder som små undervisningsgrupper eller enskild träning är vanligt förekommande. Enligt detta perspektiv är specialpedagogen ofta ensam ansvarig för den specialpedagogiska verksamheten på skolan (Persson, 2011).

I ett relationellt perspektiv är den omgivande miljön i fokus för att söka orsaker till att svårigheter uppstår (Persson, 2011). Primärt avses lärmiljön i skolan, men även familjens status och den kultur barnet befinner sig. Enligt perspektivet uppstår svårigheter i mötet mellan olika företeelser i miljön. Vad som sker i samspelet och interaktionen mellan olika aktörer blir viktigt. Man talar därför om elever *i* svårigheter istället för elever *med* svårigheter. Elevens förutsättningar i olika avseenden ses relationellt, d.v.s. genom att göra förändringar i omgivningen kan elevens förutsättningar att uppfylla mål och kunskapskrav gynnas. Inte enbart eleven utan även pedagoger hamnar i fokus. Enligt det relationella perspektivet integreras specialpedagogisk verksamhet i den övriga verksamheten på skolan; den löper inget parallellt spår med specialundervisning som en "vid-sidan-om-verksamhet". Ansvar läggs därmed på hela skolans personal och inte enbart på specialpedagog och speciallärare. Enligt perspektivet blir det betydande med kompetens för att kunna anpassa verksamhet och undervisning utifrån elevernas behov och förutsättningar. Eftersom det relationella perspektivet bygger på långsiktighet har det förebyggande och främjande arbetet stor betydelse (Persson, 2011).

Enligt Persson (2011) har det skett en långsam förskjutning från ett kategoriskt mot ett relationellt perspektiv vilket även har påverkat både lärar- och specialpedagogisk utbildning. Men trots detta menar Persson (2011) att det kategoriska perspektivet lever kvar som en konsekvens av hanteringen av problem i skolan som uppfattas akuta, t.ex. socioemotionella störningar som många gånger ger den kortsiktiga lösningen företräde istället för att arbeta i ett långsiktigt perspektiv.

I följande figur redogörs i tabellform en beskrivning av synsätt för skolans specialpedagogiska verksamhet i enlighet med Persson (2011, s. 167), något förkortat.

Tabellen ger en översiktlig bild och har en viktig funktion i studiens analys för att urskilja det perspektiv som ligger bakom specialpedagogernas arbete.

	<b>Relationellt perspektiv</b>	<b>Kategoriskt perspektiv</b>
<b>Uppfattning av pedagogisk kompetens</b>	Förmåga att anpassa undervisningen till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
<b>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</b>	Kvalificerad hjälp att differentiera undervisningen	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevens uppvisade svårigheter
<b>Orsaker till specialpedagogiska behov</b>	Svårigheter uppstår i mötet mellan olika företeelser i uppväxt- och/eller utbildningsmiljön	Svårigheter är individburna (ofta medfödda)
<b>Tidsperspektiv</b>	Långsiktighet	Kortsiktighet
<b>Fokus för specialpedagogiska åtgärder</b>	Lärandemiljön – lärare - elev	Eleven
<b>Ansvar för specialpedagogisk verksamhet</b>	Arbetslag och lärare med stöd från rektor	Specialpedagog/Speciallärare/ Elevhälsan

Figur 1. *Konsekvenser av ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv*

## 6. Metod och ansats

Det finns två huvudriktningar inom vetenskaplig forskning; kvantitativ och kvalitativ. Kvantitativt synsätt har sin bakgrund i naturvetenskapen där kvantifierbara objektiva mätningar och observationer har en central roll. Utifrån ett stort insamlat material vill man analysera i syfte att hitta mönster och lagbundenheter för att kunna generalisera. Man vill på så sätt förklara och dra säkra slutsatser (Stukát, 2011). Inom det kvalitativa synsättet vill man istället tolka och förstå samt beskriva det unika i det enskilda fallet (Stukát, 2011; Trost, 2005; Larsson, 1986). Att beakta och fokusera på öppen, mångtydig empiri är ett centralt kriterium. Syftet är att beskriva hur något är beskaffat. Kvalitativa metoder betonar vikten av kategoriseringar. Man försöker hitta de kategorier, beskrivningar eller modeller som bäst beskriver ett fenomen eller sammanhang. Utmärkande för kvalitativa studier är också att de utgår från studieobjektens perspektiv (Alvesson & Sköldberg, 2007; Larsson, 1986). Utifrån denna beskrivning är en kvalitativ riktning förenlig med syftet för denna studie och motiverar valet av en kvalitativ ansats.

### 6.1 Fenomenografisk ansats

För att nå studiens syfte har en fenomenografisk ansats valts som utgångspunkt. Ansatsen genomsyrar såväl insamling av empiri som bearbetning och analys. Vidare följer en presentation av de grundläggande tankarna inom den fenomenografiska ansatsen vilket förtydligar och motiverar valet av ansats i studien.

Den fenomenografiska ansatsen utvecklades under 1970-talet vid Göteborgs universitet inom institutionen för pedagogik och uppstod på grund av forskningsproblem inom ämnet pedagogik (Larsson, 1986). Ansatsen har kopplingar med fenomenologin, där man söker efter det som förenar i sättet att uppleva ett fenomen, men med skillnaden att man inom fenomenografin istället söker variationer i uppfattningar (Alexandersson, 1994). Inom fenomenologin görs analys av hur någon upplever ett fenomen genom att använda sitt eget sätt att uppfatta världen som utgångspunkt. Detta skiljer sig från fenomenografin som inte syftar till någon filosofisk analys, istället görs en empirisk beskrivning av olika sätt att uppfatta omvärlden (Larsson, 1986).

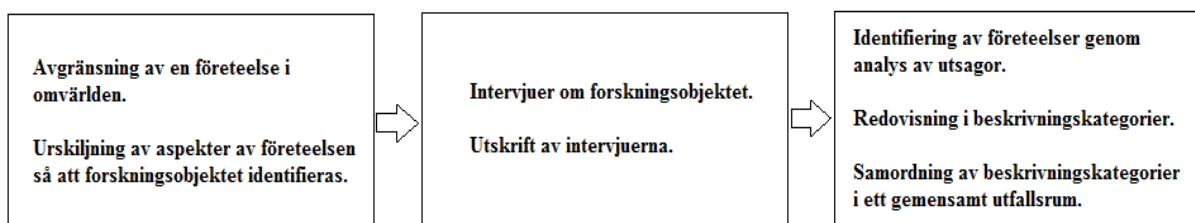
Det fundamentala för ansatsen är distinktionen mellan hur något är och hur det uppfattas att vara (Larsson, 1986). Man är intresserad av ett andra ordningens perspektiv; det är med andra ord inte tinget eller verkligheten i sig som är centralt utan hur det uppfattas av olika individer (Larsson, 1986; Alexandersson, 1994). Man är ute efter innebörder istället för förklaringar, frekvenser och samband. Larsson (1986) gör skillnad mellan uppfattning och åsikt och menar att uppfattning har en djupare grund. Uppfattning är vad man håller som självklart, ens förgivettaganden. Larsson förklarar att ”uppfattningar ofta är den oreflekterade grund på vilken åsikten vilar” (s. 21). I uppfattningen kan en vad- och en hur-aspekt urskiljas genom analys. I denna studie innebär vad-aspekten definition av vad specialpedagogerna uppfattar som arbetsområden och hur-aspekten innebär hur specialpedagogen uppfattar sitt arbete inom arbetsområdet.

I fenomenografin betonas människans relation till omvärlden. En relation som ständigt förändras eftersom både sammanhang och situation är föränderlig. För att kunna förstå och hantera sin verklighet utvecklar människor ständigt sin kunskap. Tänkandet, lärandet, kunskapsbildningen och språkutvecklingen är således av dynamisk karaktär. Därför förändras ständigt vårt sätt att uppfatta omvärlden. Olikheter i uppfattningar förklaras utifrån att människor har olika relationer till världen. De gör därför olika erfarenheter och analyser av sin verklighet (Alexandersson, 1994).

Larsson (1986) sammanfattar fenomenografins särdrag enligt följande:

- Ett andra ordningens perspektiv
- Utgångspunkt i ett empiriskt material av intervjuer
- Eftersträvar variation i kvalitativt skilda uppfattningar av ett fenomen
- Beskrivningskategorier är bundna till ett unikt innehåll som beskrivs och representerar grundläggande skillnader i sätt att uppfatta något (uppfattningsnivån)

Inom fenomenografin förespråkas en bestämd arbetsordning som är uppdelad i tre faser (Alexandersson, 1994), se figur 2. Arbetsordningen har tillämpats i denna studies samtliga delar, i synnerhet fas två och tre.



Figur 2. En schematisk bild över arbetsordningen i den fenomenografiska forskningsansatsen. (Alexandersson, 1994, s. 122)

## 6.2 Undersökningsgrupp

I studien begränsades antalet informanter till fyra specialpedagoger. Anledningen till detta var att inom given tidsram ge utrymme till den omfattande analys, i flera steg, som krävs enligt vald ansats. Om urvalsgruppen varit större hade riskerats att analysen inte nått samma djup och därav påverkat studien negativt. Enligt Larsson (1986) och Kvale (1997) inverkar urvalets storlek hur djupt man vill gå. Larsson (1986) menar att det krävs djupare granskning om man vill nå ett djup och finna okända mönster. Trost (2005) anser att ett fåtal väl utförda intervjuer är mycket mer värda än ett större antal mindre väl utförda, ett resonemang som därmed motiverar det begränsade urvalet i denna studie ytterligare. Enligt Kvale (1997) och Stukát (2011) begränsar ett lågt antal informanter möjligheterna till generalisering vilket jag inte uppfattar som ett problem då studien ämnar belysa specialpedagogernas uppfattningar på en mer djupgående nivå. En större undersökningsgrupp hade möjligen kunnat presentera en något större bredd i specialpedagogernas uppfattningar något som beaktas när resultatet analyseras.

I kvalitativa studier bör en stor urvalsvariation eftersträvas (Trost, 2005). Även Alexandersson (1994) menar att man i fenomenografiska studier bör eftersträva variation varför ett strategiskt urval (Trost, 2005) användes för att välja ut informanter som var villiga att delta. De informanter som valdes har varierad erfarenhet, är i olika åldrar, arbetar på olika skolor i olika skolområden med varierande elevantal. Två av skolorna har årskurserna F-9, en skola har årskurserna F-5 och en har årskurserna F-3. Av bekvämlighetskäl valdes informanter som arbetar inom samma kommun. Det finns en rad olika variationer som skulle kunna ha tagits hänsyn till i urvalsprocessen t.ex. informanter av olika kön eller med skilda arbetsgivare (kommunal och privat). Alla dessa exempel på möjliga variationer har inte beaktats ytterligare eftersom variationen anses tillräcklig och det inte är en studie som jämför skillnader mellan olika grupper.

Då litteraturgenomgången för studien vittnar om betydelsen av tidiga insatser för ett framgångsrikt arbete med elevers läs- och skrivutveckling valdes informanter som arbetar på skolor med de lägre skolåren. Detta för att ha möjlighet att lyfta fram specialpedagogernas uppfattningar om just detta.

Enligt Larsson (1986) är det fördelaktigt i en fenomenografisk analys om uttolkaren själv har kunskaper inom området som studeras. Detta för att ha tillgång till en bred repertoar av perspektiv i analysarbetet. Mina sexton års erfarenhet som lärare, i synnerhet i ämnet svenska för de yngre åldrarna, bidrar ytterligare till lämpligheten av valt studieobjekt.

## 6.3 Instrument – intervju

Intervju är den vanligaste insamlingsmetoden i fenomenografiska undersökningar (Larsson, 1986) och är det insamlingsinstrument som använts i denna studie. Genom att använda intervju kan upplysningar nås som skriftliga svar inte kan ge t.ex. genom mimik, tonfall och pauser. Det hade varit svårt att få fram tillräckligt djup i svaren genom exempelvis enkäter. Trost (2005) beskriver att kvalitativ intervju lämpar sig väl då man vill tolka materialet utifrån olika teoretiska perspektiv vilket går i linje med studiens syfte.

Utifrån en intervjuguide med öppna frågor genomfördes halvstrukturerade intervjuer. Detta för att skapa en öppenhet inför det som framkom men även flexibilitet och möjlighet att ställa

följdfrågor som bygger på det som informanterna upplever som viktigt (Kvale, 1997; Stukát, 2011). Jag var ute efter informanternas personliga beskrivningar och uppfattningar. Jag ville därför inte styra samtalet för mycket utan använde intervjuguiden för att hålla oss till ämnet och inte tappa den röda tråden. Inom ramen för intervjuguiden ville jag ge informanterna möjlighet att själva avgränsa, behandla och definiera innehållet (Kvale, 1997). Intervjuguiden (Bilaga 1) inleds för att få en bakgrundsbeskrivning av specialpedagogens utbildning och erfarenhet samt en kort beskrivning av skolan och den specialpedagogiska organisationen. Därefter följer övergripande frågor för att samla information om hur specialpedagogerna uppfattar sitt arbete; vad de gör och hur. Den första frågan, där specialpedagogerna ombeds beskriva sitt arbete på olika nivåer i verksamheten (skol-, grupp- och individnivå), är öppen för att undvika att svaren påverkas av den ställda frågan och för att skapa stor vidd och variation. Därefter följer mer direkta frågor om olika delar av arbetet t.ex. det förebyggande och främjande arbetet samt arbete med stödinsatser. Detta för att säkerställa att inget arbetsområde missades. För att underlätta sökandet efter hur specialpedagogernas arbete harmonierar med framgångsfaktorer enligt dokumenterad forskning inom forskningsfältet ombads specialpedagogerna beskriva vad de ser som framgångsrikt i sitt arbete. Intervjuguiden avslutas med en fråga för att undersöka hur specialpedagogernas praktik överensstämmer med deras ideologi. Detta för att få en uppfattning huruvida specialpedagogernas praktik påverkas av de själva eller om yttre faktorer styr.

Den upprättade intervjuguiden granskades av en oberoende specialpedagog. Denne läste frågorna och gav i form av ett samtal respons på vilka svar hon skulle ha gett. Då denna återkoppling endast ledde till smärre justering valde jag att inte genomföra någon pilotintervju.

## 6.4 Genomförande

Informanter kontaktades av mig personligen per telefon. I enlighet med Kvale (1997), Stukát (2011) och Trost (2005) informerades de om studiens syfte och forskningsetiska riktlinjer i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). De fick själva välja den lokal där intervjuerna genomfördes. Trost (2005) rekommenderar att intervjuer hålls i en lugn, ostörd miljö där informanterna känner sig trygga. Samtliga informanter valde sina egna arbetsrum. En timmes var avsatt. Kvale (1997) trycker på betydelsen av de första minuterna och av denna anledning kom jag i god tid för att i lugn och ro ha möjlighet att småprata med informanterna för att etablera en relation och skapa ett positivt och tryggt klimat. Jag förklarade att jag inte var ute efter några rätt eller fel utan ville ta del av deras personliga beskrivningar och uppfattningar. Återigen tydliggjordes för studiens syfte och de forskningsetiska principerna. Jag bad även om informanternas godkännande att få spela in intervjuerna. Såsom Kvale och Brinkmann (2009) föreslår försökte jag lyssna uppmärksamt, visa förståelse, intresse och respekt för det som informanterna sa för att ytterligare skapa en god kontakt. I enlighet med Kvale (1997) var målsättningen att ställa tydliga, korta och enkla frågor. Informanterna tilläts ta pauser utan att bli avbrutna. Intervjuerna avslutades med att fråga informanterna om de tycker sig fått med allt de velat säga eller om de hade något mer de ville tillägga (Kvale, 1997). Enligt Kvale (1997) är det viktigt att vara medveten om den påverkan en forskare kan ha på de som intervjuas. Det krävs hantverksskicklighet för väl genomförda intervjuer (Kvale, 1997). Intervjuerna spelades in och transkriberades till skriftspråk i nära anslutning till intervjuerna. Detta för att jag lättare skulle minnas och skriva ner sådant som kunde vara värdefullt vid analysen t.ex. kroppsspråk och tonläge (Kvale, 1997; Trost, 2005).

## 6.5 Analysmetodik

I en fenomenografisk studie är syftet i analysen att gå bortom det som sägs och istället se undermeningen. Det som sägs i intervjuerna blir ett underlag för att hitta den innersta meningen (Larsson, 1986). Alexandersson (1994) förklarar detta med; ”att finna det som sägs i det som sägs” (s. 119). Som jag ser det lämpar sig den fenomenografiska analysmetoden väl för att söka efter specialpedagogernas uppfattningar och för att urskilja ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv.

För att kategorisera, skapa struktur och översikt i materialet har jag utarbetat en modell (Figur 3). Modellen utgör ett centralt analysverktyg i studien med betydelse för att nå studiens syfte, både för att identifiera specialpedagogernas uppfattningar om sitt arbete med elevers läs- och skrivutveckling men även för att urskilja ett kategoriskt och relationellt perspektiv.

Byströms och Nilssons (2003) beskrivningar av specialpedagogens arbetsområden; utreda, utveckla och undervisa har använts som utgångspunkt i modellen och i sökandet efter specialpedagogernas uppfattningar om sitt arbete med elevers läs- och skrivutveckling. Dessa utgångspunkter utgör även rubriker och ger struktur i avsnitten resultat samt diskussion.

Utgångspunkt	Vad specialpedagogerna uppfattar som arbetsområden ( <i>vad-aspekt</i> )	Hur specialpedagogerna uppfattar sitt arbete inom arbetsområdet ( <i>hur-aspekt</i> )	Citat från intervjuerna	Koppling till kategoriskt och relationellt perspektiv
Utreda				
Utveckla				
Undervisa				

Figur 3. *Fenomenografisk analysmodell för kategorisering av empiriskt material*

Efter transkribering av intervjuerna lästes varje intervjumaterial var för sig och när alla intervjuer var transkriberade lästes allt i en helhet. Vissa avsnitt av intervjuerna spelades upp ytterligare en gång för att nå fördjupad förståelse och för att minimera misstolkning. Därefter lästes varje intervju återigen och bearbetades grundligt. Detta i enlighet med vad Larsson (1986) benämner som närläsning av utsagor, d.v.s. läsa och reflektera och läsa och reflektera igen. För att identifiera och kategorisera material sökte jag efter nyckelord och använde mig av vad Kvale (1997) kallar för meningskodning. Så småningom utkristalliserades vad specialpedagogerna uppfattar som sina arbetsområden i arbete med elevers läs- och skrivutveckling (*vad-aspekten*). Därefter lästes materialet igen upprepade gånger för att identifiera hur specialpedagogerna uppfattar sitt arbete inom arbetsområdena (*hur-aspekten*). Fokus var att söka efter olikheter. Larsson (1986) beskriver att det krävs en noggrann läsning och reflektion för att hitta olikheter i uppfattningar och för att kunna hitta beskrivningskategorier som är kvalitativt skilda från varandra.

Kärnan i analysen, det fungerande verktyget – är jämförelsen mellan olika svar. Man söker ständigt efter likheter och skillnader. Det är genom att jämföra skillnader som en uppfattning får gestalt – genom kontrasten till andra uppfattningar ser man det karaktäristiska för en uppfattning. (Larsson, 1986, s. 31)

Uppfattningarna formulerades i beskrivningskategorier (Larsson, 1986). De beskrivningskategorier som framkom bearbetades och granskades kritiskt. Larsson (1986)

beskriver att man inte ska "nöja sig med det man först kommit fram till, utan kritiskt granska de kategorier man formulerat" (s. 31). De olika beskrivningskategorierna presenteras i utfallsrum och illustreras av citat från intervjuerna. I enlighet med Kvale (1997) redovisas utvalda citat för att påvisa vad tolkningen grundas på. Alexandersson (1994) menar att ett utfallsrum anger olika relationer till en avgränsad helhet. I detta fall är det specialpedagogernas uppfattningar gällande de arbetsområden som definierats. Därefter analyserades materialet för att hitta den underliggande strukturen hos beskrivningskategorierna. Här söktes efter uppfattningens innebörd, vilket i denna studie innebar urskiljning av ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv.

## 6.6 Etik

Kvale (1997), Stukát (2011) och Trost (2005) förespråkar att informanterna informeras både vid första kontakten per telefon och i samband med intervjuernas inledning om studiens syfte och om de forskningsetiska riktlinjerna utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) avseende informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. En innebörd av detta är att informanterna själva har rätt att bestämma över sin medverkan och när som helst kan välja att avsluta. Informanterna har rätt till anonymitet och att personuppgifter ska förvaras på ett sätt så att andra inte kan ta del av dem. Informanterna informeras även om att det insamlade materialet endast används i aktuell studie (Vetenskapsrådet, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009). I enlighet med Kvale (1997) och Trost (2005) har informanternas rätt till integritet och värdighet beaktats från första kontakten till redovisning av resultat.

Om resultatet visar att informanterna i stor utsträckning inte arbetar i enlighet framgångsfaktorer enligt dokumenterad forskning eller om deras uppfattningar i stor utsträckning kopplas till ett kategoriskt perspektiv kan en redovisning av resultatet vara informanterna till nackdel. Därför har det varit viktigt att värna om informanternas anonymitet vilket har uppnåtts genom fingerade namn och avidentifiering.

## 6.7 Undersökningens tillförlitlighet

Reliabilitet avser forskningens tillförlitlighet; hur väl ett instrument mäter och om samma resultat kan uppvisas flera gånger (Kvale & Brinkmann, 2009). Trost (2005) menar att det i en kvalitativ intervju kan vara svårt att tala om reliabilitet eftersom en hög reliabilitet bygger på att situationen är standardiserad vilket en intervju inte är. Eftersom människan inte är statisk utan föränderlig är det inte säkert att man vid annat tillfälle får samma svar även om man ställer samma fråga (Trost, 2005).

Validitet avser forskningens giltighet, t.ex. om en fråga mäter det den är avsedd att mäta. För att öka undersökningens validitet har jag, i enlighet med Trost (2005) och Kvale och Brinkmann (2009), visat de olika stegen i forskningsprocessen för att läsaren ska kunna avgöra studiens trovärdighet. För att öka undersökningens validitet har också intervjuguiden grundligt genomarbetats. Den har granskats och diskuterats med en oberoende specialpedagog och därefter justerats något. Jag har även läst in mig på intervjuteknik då det exempelvis kan påverka resultatet om ledande frågor ställs (Kvale, 1997; Trost, 2005). Jag har medvetet varit öppen för det som framkommer under intervjuerna för att inte undersökningen ska påverkas av mina egna åsikter. På detta sätt har jag försökt undvika vad Kvale och Brinkmann (2009) kallar för selektiv perception och snedvriden tolkning d.v.s. att leta efter och se det man vill

se. Kvale (1997) betonar att intervjuteknik bäst lärs genom praktiskt övande. Det betyder att studien skulle kunna ha fått en än högre kvalitet om jag själv som intervjuare varit mer erfaren.

## 7. Resultat

Avsnittet inleds med en kort presentation av informanterna. Samtliga namn är fingerade. Därefter presenteras resultatet i två delar. Den första delen innehåller specialpedagogens arbetsområden och deras uppfattningar om sitt arbete. Resultatet kopplas även till ett kategoriskt och relationellt perspektiv. Den andra delen innehåller specialpedagogernas uppfattningar om vad som är framgångsrikt i arbetet med elevers läs- och skrivutveckling kopplat till vad som inom forskningsfältet beskrivs som framgångsfaktorer.

Specialpedagogerna i studien har fått namnen Vanja, Linnea, Fia och Sara. De har varierande grundutbildningar och yrkeserfarenhet. Samtliga arbetar på skolor med de lägre skolåren, men skolornas årskurser och elevantal varierar. Två är F-9-skolor med 500-600 elever, en är F-5-skola med ca 300 elever och en är F-3-skola med ca 180 elever.

### 7.1 Hur specialpedagogerna uppfattar sitt arbete med elevers läs- och skrivutveckling på skol-, grupp- och individnivå

Byströms och Nilssons (2003) beskrivning av specialpedagogens arbetsområden utreda, utveckla och undervisa har används som fokusområden i sökandet efter specialpedagogernas arbetsområden och används här för att ge struktur i presentationen. Inom varje fokusområde presenteras de huvudsakliga arbetsområden som identifierats i materialet i form av rubriker. Dessa utgör *vad-aspekten* i ansatsen. Under varje arbetsområde redovisas sedan de beskrivningskategorier som blivit utfallet av analysen och utgör resultatet i undersökningen. Beskrivningskategorierna är med andra ord specialpedagogernas uppfattningar som identifierats. Dessa utgör *hur-aspekten* i ansatsen. I varje utfallsrum exemplifieras respektive beskrivningskategori med citat från specialpedagogernas utsagor. Därefter kopplas specialpedagogernas uppfattningar om sitt arbete till ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv. Avslutningsvis presenteras resultatet i en översiktsbild.

#### Utreda

##### Arbete med kartläggning och screening

Samtliga specialpedagogerna pekar ut kartläggning och screening som en viktig del i deras arbete med elevers läs- och skrivutveckling. De ser det som en del av det systematiska kvalitetsarbetet och betydande i skolutvecklingsarbetet. Alla specialpedagoger beskriver att de har ansvarat för upprättandet av en skolgemensam rutin för kartläggning och screening alternativt ansvarat för att revidera den befintliga. Detta är ett arbete som skett i samarbete med lärare och rektorer och beskrivs som en del i skolutvecklingsarbetet.

*”Min roll när jag började på skolan var att ta fram ett gemensamt kartläggningsmaterial, det fanns inte när jag började på skolan.” (Linnea)*



Specialpedagogerna beskriver att både kvalitativa och kvantitativa kartläggningar behövs för att få en heltäckande bild av elevernas kunskaper. De menar att kvantitativa tester behöver kompletteras med kvalitativa bedömningar eftersom de tjänar olika syften. Specialpedagoger beskriver att de är delaktiga och bidrar med sin kunskap i planering och genomförande av kartläggning. Fia beskriver vikten av förståelse och kunskap, vilket gäller såväl för rektorer och pedagoger:

*"Jag vill att de ska förstå. Så att de inte bara hoppar på det här med BRAVKOD. Vi måste vara medvetna så vi inte bara hoppar på något." (Fia)*

En gemensam uppfattning är att kartläggning och screening kräver både kunskap och handlingsberedskap för att vara kvalitetshöjande för verksamheten. Därtill framkom variationer i specialpedagogernas uppfattningar gällande genomförandet av kartläggning och screening och specialpedagogens arbete med åtgärder kopplat till analys. Linnea beskriver betydelsen av att alla elever ingår i kartläggningar och screening så att alla elever får det stöd de behöver.

*"Det är ofta en flicka, en duktig flicka, dessa kan upptäckas genom screening... så att man inte missar dem." (Linnea)*

Ingen av de andra specialpedagogerna beskriver detta. I motsatt förhållande påtalar två av dem de risker som finns med kartläggning och screening av alla elever. Fia påtalar faran med kartläggning och screening om de används utan kunskap och förståelse av dess syfte eller om de inte leder till adekvata åtgärder. Fia beskriver att hon i rollen som specialpedagog har en viktig roll att granska de tester som används och i vilket syfte de används.

*"Tanken var att man skulle screena alla eleverna på skolan. Då såg jag det som min uppgift som specialpedagog att dra i handbromsen. Vad skulle det leda till? Vi hade en diskussion om att så många behöver vi inte, det handlar snarare om vad vi gör åt det vi ser... Kanske jobba med barnen istället. Sen kan man göra testet med dem man är osäker på." (Fia)*

Samtliga specialpedagoger beskriver att det är viktigt med analys av resultat från kartläggning och att den leder till adekvata åtgärder, men det varierar vilken nivå de fokuserar arbetet. Linnea påtalar vikten av att analys leder till åtgärder på samtliga nivåer (skol-, grupp- och individnivå). Fia (och till viss del Sara) gör kopplingar mellan analys och åtgärder på grupp- och individnivå. Vanja och Sara kopplar främst resultat av kartläggning och screening till deras eget arbete på individnivå. Sara och Vanja nämner dock att analys av resultat ska leda till förändrad undervisning, men beskriver inte att de har något större ansvar i detta än andra pedagoger.

Att specialpedagogen utifrån analys av kartläggning och screening arbetar med åtgärder på skolnivå och har en viktig funktion i det skolövergripande arbetet, är en uppfattning som till viss del baseras på en önskan om att det vore så. Fia, Linnea och Sara beskriver att det på skolnivå inte organiseras tid för analysarbete, men samtliga efterfrågar detta.

*"Som det är tänkt så ska vi vara med i analysen nästa år... Vad det gäller årshjulet så ska det ligga i kalendariet när analysen ska ske... Sen har arbetslagen tid på onsdagar och då har man fått tränga sig in." (Fia)*

Linnea är den enda av specialpedagogerna som kopplar analys av kartläggningar till skolnivå gällande resursfördelning. Hon beskriver att den skolgemensamma rutinen för kartläggning och screening och analys ger överblick av resursbehovet på skolan, utgör underlag för resursfördelning och tydliggör varför resurser fördelas som de gör. Hon menar att rutinen bidrar till att resursfördelningen blir mer rättvis och tydlig. Linnea beskriver att det före

rutinen var skillnaderna stora mellan olika lärares bedömningar och att resurser inte tilldelades efter samma systematik.

*”Det blir en tydlig bild på skolnivå, så här ser det ut på skolan... En del lärare kom tidigare med långa listor på halva klassen, andra kom med några få... Många pedagoger var jättetacksamma att vi lyft upp detta på skolnivå. De kände många gånger tidigare att det var den som skrek högst som fick stöd.”* (Linnea)

Linnea, Fia och till viss del Sara beskriver att analys av screeningresultat leder till förändringar av undervisningen och åtgärder på gruppnivå.

*”Testresultaten måste leda till en förändring i undervisningen. Här ligger det stora jobbet. Det viktiga är vad vi gör av det vi ser.”* (Fia)

Att specialpedagogen vägleder pedagoger genom samtal är en vanlig förekommande åtgärd utifrån analysen på gruppnivå. Vanligast är att specialpedagogen lotsar pedagoger utifrån enskilda elevers behov och förutsättningar och därigenom påverkar undervisningen.

*”... jag kan vägleda hur de behöver organisera undervisningen utifrån analysen.”* (Linnea)

En annan åtgärd utifrån analys av resultat är att specialpedagogen är delaktig i undervisning på gruppnivå. Både Linnea och Fia beskriver att de ibland arbetar inne i klassrum.

*”Jag har haft läsgrupper. Om man är med i arbetet då vet man att det blir av och följer upp det. Man blir en del av det hela.”* (Fia)

Utifrån analys av kartläggning och screening arbetar specialpedagoger med åtgärder på individnivå. Även om Sara och Vanja främst arbetar med åtgärder på individnivå ingår det i samtliga specialpedagogers arbete. Linnea beskriver att om kartläggning och screening visar mycket låga resultat eller om eleven fortfarande har svårigheter efter åtgärder på gruppnivå får eleven stöd av henne som specialpedagog.

*”De elever där det varit riktigt röd lampa på har jag gått in och gjort insatser på individnivå direkt. Vi kunde också se att efter perioden med mummel-läsning i klassen var det bara två elever som behövde extra stöd i sin läsutveckling.”* (Linnea)

## **Arbete med pedagogisk utredning**

Både Vanja och Sara beskriver att de sällan gör pedagogiska utredningar men att de som görs är på individnivå och mest utgör underlag för deras eget arbete. Sara beskriver att hon saknar kunskaper på området och inväntar därför ett stödmaterial som från skolverket och kommunen.

*”Jag gör en liten kartläggning för min egen skull. Det är så nytt, alla väntar på att det ska komma från skolverket. Därför har vi legat lågt...”* (Sara)

Fia och Linnea beskriver vikten av kartläggning på samtliga nivåer (skol-, grupp- och individnivå). De menar att pedagogiska utredningar ska göras i samarbete mellan specialpedagog och lärare. Detta är viktigt eftersom det finns en risk att åtgärder inte blir gjorda om den enbart görs av specialpedagogen.

*”Då är det jag och läraren... Vi går igenom hur det ser ut... det de har producerat, klassrumssituationen, sedan skriver jag ner det. Bedömningen blir ju först och främst: Vad behövs för anpassningar? Ibland blir det särskilt stöd.”* (Fia)

## **Koppling till ett kategoriskt och relationellt perspektiv**

Att endast göra pedagogisk utredning på individnivå och inte se till yttre faktorer vittnar om ett kategoriskt perspektiv. Konsekvensen blir att svårigheter kopplas till enskilda individer som får hjälp utifrån sina uppvisade svårigheter.

Den påtalade betydelsen av kartläggning på alla nivåer (skol-, grupp- och individnivå) är i enlighet med ett relationellt perspektiv. Att kvantitativa kartläggningar behöver kompletteras med kvalitativa bedömningar innebär att inte enbart förlita sig på resultat från ett test utifrån ett normvärde utan istället se till andra faktorer som kan påverka. Likaså att specialpedagogerna belyser vikten av ett gemensamt ansvar hos personalen på skolan, där alla har kunskap och förståelse, är i enlighet med det relationella perspektivet.

## **Utveckla**

### **Kvalificerade samtal och organiserad handledning samt övrig skolutveckling**

En gemensam uppfattning hos samtliga specialpedagoger är att kvalificerade samtal och organiserad handledning är betydelsefullt för att bedriva skolutveckling. Resultatet visar dock en variation i uppfattningar gällande hur detta arbete ska bedrivas för att ge bästa effekt. Därtill visar resultatet en uppfattning som helt skiljer sig från de övriga. Denna uppfattning uttrycks endast av en av specialpedagogerna.

Linnea beskriver samtal som ett viktigt verktyg för skolutveckling som bör organiseras på skolnivå.

*"... det gäller att få till ett tänk. Rektor behöver också vara involverad och avsätta tid till det här."*  
(Linnea)

Specialpedagogerna beskriver att organiserad handledning i grupp inte förekommer i samma omfattning som tidigare. Sara beskriver att organiserad handledning idag knappt utgör 10 % av hennes arbetstid. Detta har ersatts av samtal med pedagoger enskilt, ofta uppkommet spontant eller kring upprättande av åtgärdsprogram. Samtliga specialpedagogerna önskar att organiserad handledning fick mer utrymme. Vanja och Sara har idag uppdrag att handleda var sitt arbetslag kring en problemställning. Fia och Linnea nämner inget om att de har handledning i organiserad form.

*"Handledning... det har fått stryka på foten."* (Vanja)

*"Det blir inte med arbetslagen idag utan det blir en och en vid t.ex. åtgärdsprogram."* (Sara)

Specialpedagogerna beskriver att samtal är ett viktigt verktyg i vardagen. Ofta uppstår de spontant med en pedagog åt gången, i korridoren eller då pedagog kommer till specialpedagogens arbetsrum och frågar om något. Vanja beskriver att fördelen med spontana samtal är att det blir mindre prestige och lättare att nå fram.

*"Jag kan bara gå in i en klass ... bara dyka upp, Jag tror inte de upplever någon kontroll. Jag hjälper elever, då ser jag en del och då pratar jag med pedagogerna: Hur gör ni med det här? Eller knackar de på, så ska det vara, jag blir inte störd... Om de bara slinker förbi här blir det ingen prestige"* (Vanja)

Vanja beskriver att arbetet direkt med elever måste prioriteras före handledning.

*”Eleverna är viktigare. Jag kan inte sitta på mitt rum och tycka om allt möjligt och sen inte träffa eleverna. Det finns inte...”* (Vanja)

För att ta reda på om detta är en uppfattning som kommer från Vanja själv eller uppstått av yttre påtryckningar frågar jag Vanja om detta. Hon svarar direkt att det är hennes egen uppfattning, men antyder sedan att yttre påtryckningar förekommer.

*”Man känner ju när man sitter och planerar. Man vet att man har en kille som knappt kan läsa. Ska man då inte plocka honom lite oftare...”* (Vanja)

Specialpedagogerna beskriver att de ofta styr innehållet och håller i studiedagar och lärarkonferenser, vilket de upplever som positivt då de ofta har insikt i vad skolan har för behov. Specialpedagogerna beskriver att de har haft en betydande funktion i implementering av Skolverkets material Nya språket lyfter och den språkrutin som tagits fram i kommunen.

*”Vi håller ibland i lärarkonferensen... Vi specialpedagoger ser och hör vad som behövs.”* (Vanja)

Ingen av specialpedagogerna ger en tydlig beskrivning av hur de arbetar forskningsbaserat med elevers läs- och skrivutveckling. Sara ser inte att hon som specialpedagog är mer ansvarig än lärarna att tillföra forskning.

*”Det ligger inte bara på oss specialpedagoger, alla tar det ansvaret. Vi får in forskning via Nya språket lyfter... alla tar med sig och berättar om det de har läst...”* (Sara)

Pia berättar att en förstelärare på skolan driver ett utvecklingsarbete kring ”En läsande klass” i form av en studiecirkel på mellanstadiet. Pia beskriver att hon inte är involverad i detta arbete på grund av att det är så mycket annat att göra. Hon har inte läst någon forskning inom läs- och skrivområdet under terminen eftersom läsning av annan forskning har prioriterats.

## **Stödmaterial – specialpedagogers roll i verksamheten**

Då det framkom variation i uppfattningar gällande specialpedagogens funktion i skolutvecklingsarbete blev det relevant att lyfta fram, det som fanns i materialet gällande, specialpedagogernas uppfattningar av sin roll i verksamheten. Detta för att belysa eventuella samband mellan hur specialpedagogerna uppfattade sin funktion i skolutvecklingsarbete och sin roll mer generellt. De uppfattningarna som framkom presenteras som ett stödmaterial (Bilaga 2) eftersom de inte ingår i fokusområdena. Materialet påvisar att specialpedagogernas gemensamma uppfattning är att en specialpedagog inte ingår i ett arbetslag och befinner sig på nivån mellan rektor och övriga pedagoger i organisationen. Det som skiljer uppfattningarna åt är hur nära de står övriga pedagoger. Linnea och Fia beskriver att de står mittemellan rektor och pedagoger och påtalar betydelsen av att det är på detta sätt. Båda beskriver att de egentligen inte har en jämbördig kollega. Sara och Vanja beskriver att de står närmare övriga pedagoger än rektor.

## **Koppling till ett kategoriskt och relationellt perspektiv**

Att som specialpedagog prioritera direkt arbete med elever vittnar om att ett kortsiktigt perspektiv där man vill se snabba lösningar.

Organiserad handledning är ett uttryck för långsiktighet i arbetet och i linje med ett relationellt perspektiv. Handledning av hela arbetslag, istället för med enskilda pedagoger, vittnar om ett synsätt där gemensamt ansvar och samarbete i specialpedagogiska-/pedagogiska frågor förespråkas. Samtliga specialpedagoger har en önskan om att handledning i denna form ska få ökat utrymme i arbetet, men beskriver att det endast förekommer i liten utsträckning. Detta vittnar om att det finns en skillnad mellan ideologi och praktik. Specialpedagogerna vill arbeta långsiktigt och relationellt, men i praktiken efterfrågas kortsiktiga lösningar.

## Undervisa

### Arbete med undervisning på individnivå

Specialpedagogerna beskriver att den största delen av arbetstiden ägnas till undervisning av elever i svårigheter (enskilt eller i mindre grupp). Vanja och Sara beskriver att det är en otydlig gräns mellan att vara specialpedagog och speciallärare. Sara beskriver att hon på vissa områden saknar ämnesdidaktiskt kompetens.

*”Som det är nu är 50-60 % av min tid undervisning... Som specialpedagog har man inte den spetskompetens som speciallärare har, det kan jag sakna eftersom arbetet främst handlar om svenska eller matematik.” (Sara)*

*”Jag är specialpedagog men visst är jag speciallärare också...” (Vanja)*

Hur ofta specialpedagogerna träffar eleverna varierar. Vanja och Sara träffar vissa elever fyra gånger per vecka. Linnea och Fia beskriver att det ofta är en-två gånger per vecka. Samtliga specialpedagoger beskriver att undervisningen ofta består av läs- och skrivträning samt vägledning i användning av digitala hjälpmedel t.ex. Inläsningstjänst. Elever får också hjälp med olika strategier för att kunna förstå texter. Elever kan få arbeta med uppgiften på ett annat sätt än övriga i klassen t.ex. skriva på datorn eller göra klart sådant som de inte hunnit med i klassrummet. Upprepad läsning beskrivs som en använd metod.

*”... det är individuell lästräning, eller så hjälper jag dem med Ipaden...” (Fia)*

*”Vi läser texten igen och igen. Då får de bättre flyt. Så gjorde vi redan för tio år sedan, en gammal metod som funkar.” (Sara)*

Specialpedagogernas uppfattningar varierade gällande vad som styr deras undervisnings innehåll. Linnea och Fia beskriver arbete utifrån på skolan förutbestämda lästräningsprogram. Linnea beskriver att elever i åk 1 som har svårigheter tränas med Fonomix och elever som har svårt med avkodningen tränas med BRAVKOD.

*”På vårterminen i ettan har vi Fonomix-grupper, ungefär två gånger i veckan... det brukar bli för ungefär fyra till fem elever...” (Linnea)*

Linnea menar att fördelen med en bestämd metod är att man sparar planeringstid och risken är att man inte reflekterar så mycket över sin undervisning kopplat till vad eleverna behöver.

Sara påtalar vikten av att anpassa undervisningen efter elevers olika förutsättningar, behov och intressen. Hon beskriver vikten av att hitta uppgifter som eleven upplever som lustfyllda. Hon förespråkar ingen speciell metod utan framhåller istället vikten av variation.

*”Jag provar mig fram vad som passar eleven, jag kör det mesta. När jag lyckas hitta knappen... då blir jag glad. Jag måste hitta något som de tycker är kul och känner sig bekväma med” (Sara)*

Vanja och till viss del Sara beskriver att de arbetar med uppgifter från klassläraren och med uppgifter som klassen gör i klassrummet t.ex. arbete med läsläxan.

*"Klassläraren avgör uppgifterna... i samråd med mig... om alla i klassen gör läsloggen, då gör han den hos mig."* (Vanja)

### **Arbete med undervisning på skol- och gruppnivå**

Specialpedagogerna beskriver att de ofta ansvarar för implementering av riktlinjer och rutiner. Genom att de har möjlighet att påverka innehållet på studiedagar och lärarkonferenser kan specialpedagogerna bidra till utveckling av undervisning på gruppnivå. Linnea beskriver sin målsättning gällande varierad undervisning i ett skolövergripande perspektiv.

*"Vi använder Fonomix i F-klassen och Kiwi i åk 1. Det är ju andra änden på skalan. Då tänker jag att man har ju båda metoderna... Om man bara kör en metod då missar man barn. Tidigare har det varit så på den här skolan att man kört med Ola, Elsa och Leo böckerna. De som inte klarat det fick gå till specialpedagog... Man försöker bada dem i olika metoder."* (Linnea)

Både Fia och Linnea beskriver att de handleder andra pedagoger i arbetet med elever enskilt eller i mindre grupp t.ex. hur de arbetar med BRAVKOD.

*"Om eleven har en elevassistent så lär jag upp denne i BRAVKOD, så gör den det med eleven."* (Linnea)

Specialpedagogerna beskriver att de har en viktig roll för att säkerhetsställa att elever får det stöd som de behöver i klassrummet. Samtliga specialpedagoger är delaktiga i de extra anpassningar som sätts in. Dessa framarbetas i ett samarbete mellan lärare och specialpedagog. Specialpedagogens arbete innebär att följa upp om lärare gjort de anpassningar som t.ex. angetts i en logopedutredning. Fia beskriver att gränsen mellan anpassningar i den ordinarie undervisningen och extra anpassningar är hårfin. Målsättningen är att undervisningen är så varierad och anpassad att endast få extra anpassningar behövs.

*"Jag ser det som min uppgift att det blir mycket anpassningar på gruppnivå. Det är svårt att hålla reda på många olika typer av extra anpassningar, det kanske är bättre att göra så för alla, så att det blir en del av den ordinarie undervisningen."* (Fia)

Sara och Vanja fokuserar sitt arbete kring eleven. De beskriver att deras roll främst är till för de elever som behöver stöd, men att de vägleder lärare gällande dessa elever.

*"Min roll är till elever som behöver stöd, men så handleder jag läraren... Detta tar man genom eleven. Har jag en god relation med läraren kan jag vara rak; Om du gör så här tror jag det blir bättre, för jag ser att eleven inte hänger med när du gör sådär. Sen finns det de som känner att jag attackerar dem i deras arbete. Det är inte lätt. Då tar jag det via eleven."* (Sara)

Linnea och Fia beskriver att de ibland undervisar i klassrummet. Fia reflekterar kring hur hon genom ökat deltagande i klassrummet får bättre möjlighet att påverka undervisningen och följa upp de åtgärder och anpassningar som bestämts.

*"Jag och klasslärare planerade lektionerna tillsammans, jag var där två lektioner i veckan, ibland höll jag i lektionen."* (Linnea)

*"Om jag är med, då vet man att det blir av och följer upp det. Man blir en del av det hela."* (Fia)

### **Koppling till ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv**

Att främst arbeta med undervisning på individnivå vittnar om ett kategoriskt perspektiv. Istället för att differentiera undervisningen i klassrummet plockas elever ut.

Att arbeta med undervisning på samtliga nivåer i ett långsiktigt perspektiv vittnar om ett relationellt synsätt. Specialpedagogen arbetar med utbildning av pedagoger för att utveckla undervisningen i klassrummet, t.ex. på studiedagar och lärarkonferenser. Samtal lyfts fram som ett viktigt arbetsverktyg. Specialpedagogen handleder/samtalar med pedagoger i olika forum och påverkar indirekt undervisningen. Genom arbete med extra anpassningar arbetar specialpedagogen för att påverka undervisningen i klassrummet. Detta bidrar till att den specialpedagogiska verksamheten inte blir en "vid-sidan-om-verksamhet" utan ett gemensamt ansvar på skolan.

### **Stödmaterial – kategoriskt och relationellt perspektiv**

Då ett av studiens syften är att urskilja ett kategoriskt eller relationellt perspektiv fanns det värde av att lyfta fram det ur materialet som kan underlätta en sådan urskiljning. Därför har jag sökt i materialet efter specialpedagogernas uppfattningar av undervisning i eller utanför klassrummet. Linnea och Fia beskriver att de i första hand arbetar för att eleven ska kunna arbeta inom ramen för den ordinarie undervisningen.

*"Jag bollar över, vad kan ni göra inom klassens ram för att lösa detta?" (Linnea)*

*"Det är alltid ett problem att plocka ut någon elev från klassrummet. De kanske missar något annat där." (Linnea)*

Fia beskriver att hon ofta arbetar med elever utanför klassrummet, men reflekterar kring hur hon genom arbete i klassrummet skulle ha en bättre chans att kunna påverka undervisningen.

*"Nu har jag bara jobbat här i en termin och vad det gäller läsningen så har jag varit med dem mycket själv, men det är inget jag kommer vara i framtiden. Det skulle kunna göras mer på gruppnivå, som inte riktigt blivit av... det tänker jag nu i efterhand... där skulle jag varit mer drivande och tagit en grupp i klassen. Så kanske vi kan få rullians på gruppnivå där. Så kan jag tänka." (Fia)*

Vanja och Sara beskriver att elever till största del kommer till deras arbetsrum för undervisning där. Vanja menar att det ofta gynnar eleven mer att arbeta i ett mindre sammanhang och att elever efterfrågar detta. Samtidigt beskrivs att vissa elever uttrycker det som jobbigt att gå iväg från klassrummet.

*"Vissa barn har så stora svårigheter att de kan behöva kliva ut, om de överhuvudtaget ska få ihop det. Det är inte så kul om man går i åk 8 och behöver använda klossar när de andra arbetar med division. Det kan vara känsligt här också." (Vanja)*

*"Får jag följa med? Det är snarare den varianten. Eleverna tycker nog att det är skönt och lugnt att arbeta här." (Vanja)*

*"Sen kan det vara någon som tycker det är jobbigt att vara här, men det händer inte så ofta." (Vanja)*

Sara och Vanja beskriver att de i liten omfattning är med i klassrummet.

*"Jag har ett schema vilka elever jag ska ha. När jag går och hämtar dem, då kan de säga att de har grupparbete. Då stannar jag. Min flexibilitet är det." (Sara)*

*"Ofta sitter vi hos mig, men det är värdefullt för mig att vara med i klassrummen också... annars blir det lätt lite isolerat och ska man då vägleda behöver man ju se hur det funkar." (Vanja)*

## Sammanfattning av resultat – en översikt

Följande figur utgör en modell som presenterar en sammanfattning av resultatet. Modellen är utvecklad i syfte att ge överblick av resultatet; en tydlig bild av de arbetsområden (*vad-aspekten*) som identifierats utifrån fokusområdena: utreda, utveckla och undervisa samt därtill visa på specialpedagogernas uppfattningar av sitt arbete (*hur-aspekten*). Modellen tydliggör de perspektiv som uppfattningarna kopplas till samt vilka informanter som kan kopplas till uppfattningarna. Ett kategoriskt perspektiv benämns K och ett relationellt perspektiv benämns R. När det finns alternativa tolkningar används både K och R. De olika informanterna presenteras med första bokstaven i namnet.

Fokus-område	Arbets-område	Beskrivningskategorier: specialpedagogernas uppfattningar	Perspektiv	Informanter
U T R E D A	Arbete med kartläggning och screening	Genomföra: A. Det är fördelaktigt att alla elever på skolan ingår i kartläggning och screening.	R	L
		B. Det finns risker med standardiserad kartläggning och screening av alla elever på en skola.	R	F, S
		Analys: C. Utifrån analys av kartläggning och screening arbetar specialpedagogen med åtgärder på skolnivå och har en viktig funktion i det skolövergripande arbetet.	R	L, F, S
		D. Utifrån analys av kartläggning och screening arbetar specialpedagogen med åtgärder på gruppnivå.	R	L, F, (S)
		E. Utifrån analys av kartläggning och screening arbetar specialpedagogen främst med åtgärder på individnivå.	K	S, V
	Arbete med pedagogisk utredning	A. En pedagogisk utredning görs på individnivå.	K	S, V
	B. En pedagogisk utredning görs på samtliga nivåer (skol-, grupp- och individnivå)	R	L, F	
U T V E C K L	Kvalificerade samtal och organiserad handledning	A. Kvalificerade samtal och organiserad handledning är ett betydelsefullt arbetsverktyg för specialpedagogen för att nå skolutveckling som behöver organiseras på skolnivå.	R	L, F, S, V
		B. Kvalificerade samtal och organiserad handledning kan fördelaktigt ske spontant i vardagliga situationer.	R, K	L, F, S, V
		C. Specialpedagogen ska prioritera direkt arbete med elever före organiserad handledning av pedagoger.	K	V (?)
K L A	Övrig skolutveckling	A. Specialpedagoger har en betydande funktion i skolutvecklingsarbete.	R	L, F, S, V
		B. Specialpedagogen är inte mer ansvarig än övriga pedagoger i skolutvecklingsarbete.	R, K	S, F



<b>STÖD- MATERI AL</b>	Specialpedago- gens roll i verksamheten (Bilaga 2)	A. En specialpedagog befinner sig på en mellannivå i organisationen, mittemellan pedagoger och rektor.	R	L, F
		B. En specialpedagog befinner sig på en mellannivå i organisationen, men närmre pedagoger än rektor.	R,K	S, V
<b>U N D E R V I S A</b>	Arbete med undervisning på individnivå	A. Metoden styr specialpedagogens undervisning.	K R	L, (F)
		B. Elevernas olika behov styr specialpedagogernas undervisning.	K R	S
		C. Klassläraren och undervisningen i klassen styr specialpedagogens undervisning.	K R	S, V
		D. Specialpedagogen undervisar i klassrummet.	R	F, L
<b>R V I S A</b>	Arbete med undervisning på skol- och grupp nivå	A. I ett skolövergripande perspektiv arbetar specialpedagogen för att undervisningen på grupp nivå ska vara av hög kvalitet.	R	L, (F)
		B. Specialpedagogen handleder resurspersonal hur de kan arbeta med elever (enskilt eller i grupp).	R	L,F
		C. Specialpedagogen handleder pedagoger gällande undervisning i klassrummet utifrån enskilda elevers behov.	R	S,V, F, L
		D. Specialpedagogen undervisar i klassrummet.	R	F, L
<b>STÖD- MATERI AL</b>	Kategoriskt och relationellt perspektiv	A. Det är gynnsamt för eleven att främst arbeta i klassrummet där läraren anpassar undervisningen utifrån elevens behov.	R	L, F
		B. Det är gynnsamt för eleven att främst få stöd (enskilt eller i grupp) utanför klassrummet.	K	V, S

Figur 3. Översiktsbild av resultat av analys

Vad resultatet visar är att specialpedagogerna arbetar på samtliga nivåer i organisationen men att det varierar i vilken omfattning. Överlag kan deras arbete med elever läs- och skrivutveckling kopplas till ett relationellt perspektiv, även om ett kategoriskt perspektiv framträder. Ett kategoriskt perspektiv blir särskilt synligt då specialpedagogerna arbetar på individnivå t.ex. med pedagogisk utredning eller med undervisning direkt med elever utanför klassrummet. Ett relationellt perspektiv blir påtagligt då specialpedagogerna arbetar utifrån ett helhetsperspektiv på olika nivåer i verksamheten. Samtalets och den organiserade handledningens betydelse lyfts fram vilket vittnar om ett relationellt synsätt som förespråkar samarbete och gemensamt ansvar för specialpedagogiska frågor där personalens kompetens och lärmiljön är i fokus. Likaså vittnar den framhållna betydelsen av arbete med skolutveckling och arbete med stödinsatser extra anpassningar om ett relationellt perspektiv. De arbetsområden som identifierats är kartläggning och screening, pedagogisk utredning, samtal och organiserad handledning samt indirekt och direkt arbete med undervisning. Det varierade dock hur specialpedagogerna uppfattar sitt arbete inom arbetsområdena. Variationen kan främst härledas till på vilken nivå i organisationen som arbetet sker.

## 7.2 Framgångsfaktorer i arbete med elevers läs- och skrivutveckling kopplat till specialpedagogernas uppfattningar

Såsom rubriken anger behandlar avsnittet hur väl specialpedagogernas uppfattningar om sitt arbete med elevers läs- och skrivutveckling harmonierar med vad som inom forskningsfältet

beskrivs som framgångsrikt i elevers lärande. I bilaga 3 presenteras resultatet mer utförligt i utfallsrum med beskrivningskategorier som illustreras med citat. Vidare följer en summering i punktform av de faktorer som har identifierats utifrån specialpedagogernas uppfattningar av sitt arbete samt utifrån genomgång av litteratur och forskning. Följande framgångsfaktorer hittas följaktligen både i specialpedagogernas uppfattningar om sitt arbete med elevers läs- och skrivutveckling och i dokumenterad forskning på området.

- Hög lärarkompetens och tidigare insatser
- Arbete på samtliga nivåer i organisationen (skol-, grupp- och individnivå)
- Arbete med kartläggning och analys
- Variation av olika metoder
- Reflektion och förståelse
- Högläsning
- Samtal och textsamtal
- Meningsfulla sammanhang
- Tid för läsning
- Samarbete mellan skola och hem
- Trygg miljö och goda relationer
- Att utgå ifrån elevernas intressen
- Att elever får uppleva att de lyckas
- Upprepning
- Att arbeta motivationshöjande
- Arbete med extra anpassningar
- En-till-en-undervisning

Sammantaget harmonierar specialpedagogernas uppfattningar om sitt arbete med elevers läs- och skrivutveckling med de framgångsfaktorer som identifierats i studiens teoridel. Flera faktorer såsom vikten av en hög lärarkompetens och betydelsen av att analys av kartläggning och screening kopplas till adekvata åtgärder betonas av alla. Det som skiljer är att Vanja och Sara mestadels lyfter fram faktorer som berör direkt undervisning med elever t.ex. en trygg lärmiljö och goda relationer, motiverande och meningsfull undervisning samt samtal och arbete med läsförståelse. De beskriver också mer detaljerat vad som är framgångsrikt i arbetet t.ex. upprepning. Linnea och Fia belyser istället faktorer som har betydelse i det övergripande arbetet till exempel vikten av reflektion och förståelse samt variation mellan olika metoder. Även om Vanjas och Saras arbete i högre grad kan kopplas till ett kategoriskt perspektiv, på grund av att de i större omfattning arbetar med elever utanför klassrummet, är den undervisning som de beskriver i enlighet med vad forskning beskriver som framgångsrikt i lärande.

## 8. Diskussion

Avsnittet inleds med en metoddiskussion under vilken den valda metodens för- och nackdelar diskuteras. Därefter följer en resultatdiskussion där resultatet kopplas med tidigare forskning och de teoretiska perspektiv som varit utgångspunkt i studien. Avsnittet avslutas med ett slutord och förslag till fortsatt forskning.

## 8.1 Metoddiskussion

Utifrån studiens syfte har den fenomenografiska ansatsen lämpats sig väl då avsikten var att söka specialpedagogernas uppfattningar av företeelsen och de bakomliggande perspektiven. Den arbetsordning som Alexandersson (1994) presenterar har genomgående följts och utgjort ett rättesnöre i undersökningen. Trots ett lågt antal informanter har en rik variation uppnåtts i uppfattningar varför jag ser urvalsgruppen som tillräcklig för att nå studiens syfte. Intervjuguiden var utformad för att skapa öppenhet i intervjuerna. Men även om övergripande frågor följdes upp av mer direkta blev det empiriska materialet brett. I intervjuerna upplevde jag stundtals att specialpedagogerna beskrev sitt arbete i allmänhet och därför fick jag upprepade gånger påminna dem om att tala om deras arbete med elever läs- och skrivutveckling. I efterhand kan jag se att intervjumaterialet möjligen kunde ha blivit än mer inriktat på läs och skriv om fler frågor hade varit mer direkta, t.ex. frågor om arbete med fonologisk medvetenhet och läsförståelse. Reliabiliteten kan ha påverkats av att jag är ovan i rollen som intervjuare. Tillförlitligheten påverkas också av att människors sätt att uppfatta världen är dynamisk, på grund av att människor förändras och utvecklas. Därför kan det vara svårt att få samma resultat om studien skulle upprepas. Som jag ser det inverkar inte detta på studiens värde eftersom avsikten har varit att lyfta fram uppfattningar gällande här-och-nu oavsett om de ändrats imorgon. Enligt min mening har den omfattande analysen och bearbetningen av materialet bidragit till att kvalitativt skilda uppfattningar har urskilts och identifierats. Hade analysen inte getts samma utrymme hade sannolikt inte samma djup uppnåtts.

## 8.2 Resultatdiskussion

I diskussionen bearbetas studiens syfte och frågeställningar d.v.s. hur specialpedagogerna uppfattar sitt arbete med elevers läs- och skrivutveckling på skol-, grupp- och individnivå; vad som kan kopplas till ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv samt hur specialpedagogernas uppfattningar om sitt arbete med elevers läs- och skrivutveckling harmonierar med vad som i forskning beskrivs som framgångsrikt. Centralt är om de arbetar i enlighet med vad forskning beskriver som ett framgångsrikt arbete; relationellt, inkluderande, främjande och förebyggande i ett långsiktigt perspektiv eller om de arbetar kategoriskt med avskiljande och kortsiktiga lösningar. I kapitlet diskuteras de uppfattningar som framkommit i studien under rubrikerna; utreda, utveckla och undervisa och avslutas med en sammanfattande diskussion.

### Utreda

#### Kartläggning och screening

Att kartläggning och screening är betydelsefullt i arbetet med elevers läs- och skrivutveckling bekräftas både av dokumenterad forskning på området och framkommer i resultatet gällande specialpedagogernas uppfattningar. Flera forskare (Myrberg & Lange, 2006) framhåller kartläggning och screening som framgångsfaktor i arbetet och betonar vikten av att åtgärder kopplas till analys. Lundberg och Herrlin (2003) menar att kartläggning och screening är ett sätt att förebygga läs- och skrivsvårigheter eftersom lärare medvetandegörs om elevers utvecklingsförlopp och kan planera och genomföra sin undervisning utifrån detta.

Resultatet visar varierade uppfattningar i vilken omfattning kartläggning och screening ska användas. Även forskning på området är tvetydig vilket gör att motsatta uppfattningar stöds

från olika håll. Flera forskare (Myrberg & Lange, 2006) menar att normerande tester bör användas för att säkerhetsställa att alla elever får det stöd de behöver. Andra betonar de risker som kan uppstå vid kartläggning och screening, t.ex. om de utförs standardiserat av alla elever på skolan, utan förståelse av dess syfte eller utan att de leder till adekvata åtgärder. Frykholm (2008) menar att det endast i vissa fall är befogat att gå vidare med test och att det i de flesta fall är tillräckligt med kvalitativa bedömningar. I Konsensusprojektet (Myrberg & Lange, 2006) betonas betydelsen av att testande leder till att adekvata åtgärder sätts in eftersom testande utan pedagogiska konsekvenser både är meningslöst och till och med skadligt. Frost (2002) betonar de negativa konsekvenser tester kan ge om de upplevs som misslyckande av elever i svårigheter. Den motsägelsefullhet som framkommer på området vittnar om en stor komplexitet. Då kartläggning är ett sätt att kategorisera elever efter ett normvärde, där vissa elever ses som starka och andra som svaga, kan kartläggning och screening kopplas ett kategoriskt perspektiv, men eftersom avsikten är att förebygga läs- och skrivsvårigheter kan det samtidigt kopplas till det relationella perspektivet.

Enligt ett relationellt perspektiv arbetar en specialpedagog med åtgärder på samtliga nivåer t.ex. med resurserfördelning, undervisningsmetoder, gruppdynamik etc. Att främst koppla åtgärder utifrån kartläggning och analys till sitt arbete direkt med elever vittnar om ett kategoriskt perspektiv eftersom eleven och dess svagheter är i fokus. Även om ingen av specialpedagogerna helt uppfattar sitt arbete på individnivå beskriver Vanja och Sara att kartläggning och screening främst leder till åtgärder i deras arbete direkt med elever utanför klassrummet. Detta till skillnad från Linnea som talar om att kartläggning och screening utgör underlag för resursfördelning samt utveckling av undervisningen.

### **Pedagogiska utredningar**

Ingen av specialpedagogerna ger arbete med pedagogiska utredningar stort utrymme under intervjuerna trots upprepade frågor om detta. I konsensusprojektet (Myrberg & Lange, 2006) beskrivs att om man i tidigt stadie uppmärksammar och möter elever i svårigheter genom tidiga insatser minskar behovet av pedagogiska utredningar. Att samtliga skolor arbetar utifrån en rutin för kartläggning och screening kan vara en möjlig orsak till den ringa grad av pedagogiska utredningar. Den skillnad som framkommer gäller om utredningarna görs på samtliga nivåer (skol-, grupp- och individnivå) eller endast på individnivå. Fias och Linneas uppfattning är att en pedagogisk utredning görs på samtliga nivåer, vilket är i enlighet med ett relationellt perspektiv med lärmiljön i fokus. Vanja och Sara beskriver att de arbetar med pedagogisk utredning på individnivå vilket gör att eleven är i fokus vilket synliggör ett kategoriskt perspektiv.

## **Utveckla**

### **Kvalificerade samtal och handledning**

Resultatet, som visar att organiserad handledning endast förekommer i liten omfattning, bekräftar Malmgren Hansens (2002) studie nämligen att specialpedagogen övervägande arbetar direkt med elever än indirekt genom handledning. Specialpedagogernas uttryckta önskan om ökat arbete med handledning tyder på att det råder en diskrepans mellan deras ideologi och praktik. Sara beskriver att rektorns kunskaper och kollegors förväntningar påverkar i hur stor omfattning handledning sker. Även uppfattningen att specialpedagoger ska prioritera direkt arbete med elever före organiserad handledning visade sig vara påverkad av kollegors förväntningar, vilket tyder på att yttre faktorer har inverkan på specialpedagogens arbetssätt. Detta stöds av resultat från andra studier (Byström & Nilsson, 2002) som visar att faktorer så som tidsbrist, ledningens kunskaper och kollegors förväntningar på

specialundervisningen påverkar. Så trots att specialpedagogerna har ett relationellt synsätt i förhållande till handledning har yttre faktorer bidragit till ett kategoriskt perspektiv.

Specialpedagogerna menar att både organiserad handledning och samtal i vardagliga situationer är betydelsefullt i arbetet. Bladini (2004) beskriver i sin studie två olika former av handledning. Dels handledning som ett tillfälle för reflektion för att genom ökad förståelse nå utveckling (ett inifrånperspektiv) och dels handledning som ett verktyg för att nå förändring genom yttre påtryckningar såsom expertråd från specialpedagogen (ett utifrånperspektiv). Bladini (2004) framhåller den första formen, vilken kan likställas med organiserad handledning, som mest gynnsamt för att nå varaktig förändring. Detta eftersom pedagoger når ny förståelse och utvecklar sin professionalitet. Då resultatet i denna studie visar att vardagliga samtal dominerar ser jag en risk att pedagoger inte uppnår den förståelse som de skulle gjort genom egen reflektion i en organiserad handledningssituation. Lärandet riskerar därmed att bli ytligt och kunskap kan inte omsättas i nya situationer. Arbetets långsiktiga effekt begränsas och ett kategoriskt perspektiv blir märkbart.

### **Övrig skolutveckling**

Att samtliga specialpedagoger arbetar med skolutveckling är i linje med ett relationellt perspektiv eftersom pedagogers kompetens är i fokus (Persson, 2011). Uppfattningarna varierar om specialpedagogen har en ledande roll i skolutvecklingsarbete eller deltar som en jämbördig kollega. Som jag ser det kan en ledande roll ge specialpedagogen möjlighet att påverka riktningen på skolutveckling utifrån de behov som finns i verksamheten. Om specialpedagogen deltar i arbetet som jämbördig kollega kan detta visserligen tolkas som ett sätt att ta gemensamt ansvar för specialpedagogiska frågor, men en mer trolig förklaring är att specialpedagogen inte ges utrymme i skolutvecklingsarbete.

## **Undervisa**

### **Skol- och gruppnivå**

Även om samtliga specialpedagoger arbetar med skolutveckling så är det Linnea som tydligast beskriver sitt arbete på skolnivå. I ett skolövergripande perspektiv är hon delaktig i val av metoder i olika årskurser, exempelvis arbetar de med Fonomix-metod i förskoleklassen och Kiwi-metod i årskurs 1. Detta är, i enlighet med forskning (Lundberg, 2010; Liberg, 2006), ett sätt att verka för en varierad undervisning mellan olika traditioner, whole-language och phonics. Nämnvärt är att forskning (Lundberg, 2010; Frost, 2002; Taube, 2010; Liberg, 2006) betonar vikten av individualisering, d.v.s. att kunna anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar och behov. Som jag ser det finns en risk att individualisering går förlorad om en metod i allt för stor utsträckning blir styrande. Det kan också leda till minskad reflektion och förståelse hos pedagogerna.

Några av specialpedagogerna handleder resurspersonal hur de kan arbeta med elever. Detta är i linje med ett relationellt perspektiv eftersom fler än specialpedagogen blir delaktiga och eleven inkluderas i den ordinarie undervisningen (Persson, 2011). En annan positiv aspekt är att eleven samtidigt får möjlighet till lärande i interaktion med andra elever, något som Torgesens (2002) framhåller som betydelsefullt. Det är dock en risk om resurspersonal ges för stort ansvar för elevens lärande. Detta eftersom hög lärarkompetens anges som den mest betydelsefulla faktorn för ett framgångsrikt lärande (Myrberg & Lange, 2006; Frost, 2002; Torgesen, 2002).

Samtliga specialpedagoger beskriver att det är deras uppgift att säkerhetsställa att eleven får det stöd som den har rätt till i klassrummet. Främst handleder specialpedagogerna kring stödinsatserna extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2014). När specialpedagogen bidrar till att differentiera undervisningen efter elevers behov blir specialpedagogik en del av

den vanliga pedagogiken vilket kan ses som målsättningen med specialpedagogik (Persson, 2011). Linnea och Fia uppger att de ibland undervisar i klassrummet vilket är överensstämmande ett relationellt perspektiv eftersom specialpedagogik och vanlig pedagogik förenas då specialpedagogen och läraren samarbetar. Att Fia och Linnea arbetar med undervisning i klassrummet synliggör att de arbetar mer för utveckling av undervisning på gruppnivå än vad Sara och Vanja gör vilka lägger större fokus på sin egen undervisning utanför klassrummet.

### **Individnivå**

Att specialpedagoger arbetar med undervisning direkt med elever utanför klassrummet kan enligt forskning både ha positiva och negativa konsekvenser. Persson (2011), Haug (1998) och Nilholm (2007) ställer sig kritiska till traditionell specialundervisning och menar att det inte finns några belägg för att detta skulle ha gynnsam effekt. Det kan istället både vara stigmatiserande och marginaliserande. Vid sidan av denna kritik framhåller flera forskare (Myrberg & Lange, 2006; EU commission, 2012) att en-till-en-undervisning av lärare med specialistkompetens är en framgångsfaktor i lärandet för elever i behov av stöd. Detta visar att forskning inte är entydlig på området. Som jag ser det är stödets utformning, omfattning och innehåll avgörande för om det kan kopplas till ett relationellt eller kategoriskt perspektiv. Enskilt stöd under en begränsad tid utifrån elevens kartlagda behov och styrkor kan tolkas i enlighet med det relationella perspektivet eftersom insatsen kan bidra till att eleven inte senare hamnar i t.ex. läs- och skrivsvårigheter. Är stödet långvarigt utan förankring i kartläggning av elevens behov och styrkor blir ett kategoriskt perspektiv framträdande. Sara och Vanja, som arbetar med undervisning utanför klassrummet i större omfattning än vad Fia och Linnea gör, liknar sitt arbete med speciallärarens. De beskriver att de ofta saknar den ämnesdidaktiska kompetens som de menar att en speciallärare har. Även om studier (Alatalo, 2011) visar att många lärare och specialpedagoger saknar kompetens inom läs och skriv tokar jag det uttryckta behovet som en konsekvens av att de utifrån sin specialpedagogiska kompetens arbetar likt en speciallärare. Enligt min uppfattning behöver de därför utveckla sitt arbetssätt för att bättre överensstämma med utbildningens intentioner (Göteborgs Universitet, 2013) och ett relationellt perspektiv. Detta kan göras genom ett tydligare fokus på klassrumsundervisningen och lärares kompetens. Genom att ge stöd och bidra till ökad kunskap kan specialpedagogen medverka till att undervisningen i klassrummet individualiseras och vid behov bli mer explicit och direkt.

Vidare kopplas specialpedagogernas egen undervisning direkt med elever till vad som lyfts fram som framgångsfaktorer i lärande inom forskningsfältet läs och skriv.

Sara betonar betydelsen av att undervisningen utgår från elevens intressen och behov. Det är viktigt att lärandet är lustfyllt och sker i meningsfulla sammanhang. Sara menar att undervisningen ska kännetecknas av hög interaktion och samtal. Både Sara och Vanja betonar vikten av goda relationer med elever, lärare och vårdnadshavare. En sådan undervisning är förenlig med ett interaktionistiskt perspektiv (Liberg, 2006) och stöds av forskning från flera håll (Myrberg & Lange, 2006; EU commission, 2012; Frykholm, 2008; Lundberg, 2010).

Linnea och till viss del Fia anger att de ofta arbetar utifrån metoder såsom Fonomix och Bravkod i sin undervisning. Detta är metoder som i sig inriktas på fonologiska aspekter där läsande tränas som en isolerad färdighet vilket kan kopplas till ett individrelaterat perspektiv (Liberg, 2006) och ett kategoriskt perspektiv. Men eftersom arbetet inte sker enahanda utan som en del av en större helhet bör en alternativ tolkning beaktas. Metoderna används som en insats under en begränsad tid till följd av kartläggning och analys. Linnea beskriver exempelvis att skolan använder systematisk kartläggning och screening för att tidigt

identifiera elever som är i behov av extra stöd. De elever i åk 1 som behöver extra stöd får det under en period hos specialpedagogen ofta i mindre grupp med hjälp av Fonomix. Arbetssättet kan på flera sätt kopplas till vad som i forskning beskrivs som framgångsrikt för elevers lärande. Flera forskare (Myrberg & Lange, 2006; Lundberg, 2010; Frost, 2002, Tjerberg, 2013; Alatalo, 2011; Frykholm, 2008) framhåller betydelsen av tidiga insatser som föregås av noggrann kartläggning och analys, men även direkt och systematiskt undervisning för att utveckla barns fonologiska medvetenhet.

Vanja beskriver att klassläraren och klassrumsundervisningen ofta styr innehållet i specialpedagogens undervisning vilket kan tolkas på olika sätt. Om eleven går ifrån klassrummet för att läraren inte förmår anpassa undervisningen utifrån elevens varierande behov och förutsättningar blir ett kategoriskt perspektiv synligt. Men om undervisningen kännetecknas av hög kapacitet att möta elevers varierade behov, många anpassningar och ett nära samarbete mellan specialpedagog och lärare kan enskild undervisning vara en del i ett långsiktigt arbete att förebygga läs- och skrivsvårigheter och i enlighet med ett relationellt perspektiv.

### **Stödmaterial gällande specialpedagogernas uppfattningar av sin roll i verksamheten samt ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv**

Samtliga specialpedagoger betonar vikten av att befinna sig på en mellannivå i organisationen för att lyckas i sitt uppdrag. De beskriver att risken med att befinna sig närmare rektor kan innebära ett minskat förtroende hos övriga pedagoger vilket kan resultera i att specialpedagogen går miste om den delaktighet som krävs för att göra ett gott arbete. Risken med att befinna sig närmare pedagoger är att förmågan till överblick kan gå förlorad. Sara och Vanja uppfattar sig befinna sig närmre pedagoger än ledning. De uppfattar sig mer som en jämbördig kollega än de övriga som uppfattar sig mer ensamma. Sara och Vanja arbetar i större omfattning med undervisning utanför klassrummet medan Linnea och Fia i första hand eftersträvar förändringar i klassrummet. Det framkommer därmed ett samband mellan hur specialpedagogen uppfattar sitt arbete och sin roll i organisationen.

### **Avslutande diskussion**

Att specialpedagogerna arbetar på samtliga nivåer i verksamheten är förenligt med ett relationellt perspektiv. Det visar att de arbetar i enlighet med vad som i forskning beskrivs som framgångsrikt (Persson, 2011; Haug, 1998, 1998; Nilholm, 2007) och enligt intentionen för specialpedagogutbildningen (SFS 2011:688) som startade 1990 med uppdrag att utbilda specialpedagoger för ett arbete på alla nivåer i verksamheten. Studiens resultat bekräftar även vad som framkommit i tidigare forskning (Byström & Nilsson, 2003; Malmgren Hansen, 2002) nämligen att specialpedagoger arbetar utifrån ett helhetsperspektiv. Även om samtliga specialpedagoger arbetar på alla nivåer varierar det i vilken omfattning specialpedagogerna arbetar på skol-, grupp- och individnivå. Det kategoriska perspektivet blir synligt då två av specialpedagogerna fokuserar sitt arbete på individnivå. Detta medför att specialpedagogisk kompetens inte används för att öka den allmänna kompetensen på skolan utan blir en isolerad vid-sidan-om-verksamhet. Även om specialpedagogernas synsätt i grunden är relationellt har det i studien visat sig att yttre faktorer påverka deras arbete i kategorisk riktning. Detta blir tydligt t.ex. när den organiserade handledningen inte ges utrymme eller när kollegors förväntningar på traditionell specialundervisning påverkar specialpedagogens arbete.

Sammantaget harmonierar specialpedagogernas uppfattningar om sitt arbete med elevers läs- och skrivutveckling med de framgångsfaktorer som identifierats i studiens teoridel. Flera

faktorer såsom vikten av en hög lärarkompetens (Frost, 2002; Myrberg & Lange, 2006) samt betydelsen av att analys av kartläggning och screening kopplas till adekvata åtgärder (Myrberg & Lange, 2006) betonas av alla specialpedagoger i studien. Det som skiljer är att två specialpedagoger främst lyfter fram framgångsfaktorer som direkt berör undervisning med elever medan de andra två istället belyser faktorer som har betydelse i det övergripande arbetet.

### **8.3 Slutord och förslag till fortsatt forskning**

Även om ett relationellt perspektiv dominerar i specialpedagogernas arbete med elevers läs- och skrivutveckling är ett kategoriskt perspektiv märkbart. Utvecklingen mot ett relationellt perspektiv behöver stärkas ytterligare. Detta för att arbetet i högre grad ska bli främjande och förebyggande, inkluderande och långsiktigt. Specialpedagogens arbete behöver inriktas på undervisning i klassrummet och att stärka pedagogers kompetens. Detta eftersom forskning visar att det är genom hög lärarkompetens och en framgångsrik undervisning som elever utvecklas optimalt. Det krävs ökad kunskap bland rektorer, lärare och övriga pedagoger. Dels gällande vad forskning beskriver som framgångsrikt i arbetet och dels gällande ett relationellt perspektiv på specialpedagogik. Genom ökade kunskaper kan specialpedagogers roll i skolverksamheten stärkas och förtydligas så att inte specialpedagogens uppdrag avgörs på respektive skola.

Som jag ser det behöver vidare studier inriktas på att stärka arbetet i relationell riktning. Det vore exempelvis intressant att undersöka ämnet *Specialpedagogernas arbete med undervisning i klassrummet*. Detta inte minst för det är i enlighet med både politiska intentioner om en skola för alla och ett relationellt perspektiv på specialpedagogik.

En naturlig uppföljning på studien vore också att undersöka i vilken grad de framkomna uppfattningarna delas av ett större urval specialpedagoger. En möjlig väg för en sådan studie vore att använda de uppfattningar som framkom i denna studie som underlag för utformning av en enkät. Genom en kvantitativ studie skulle resultatet nå högre generaliserbarhet.



## Referenser

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. I I. Berndtsson, B. Persson & E. Ullstadius, (Red.). *Tema: Specialpedagogik. Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(2). (s. 84-95).

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.

Ainschow, M. (1998). Would it work in theory?: arguments for practitioner research and theorizing in the special needs field. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward, (Red.). *Theorising Special Education* (s. 7-20). London and New York: Routledge.

Alatalo, E. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares hinder och möjligheter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Allan, J., Brown, S. & Riddell, S. (1998). Permission to speak?: theorizing special education inside the classroom. I Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (Red.). *Theorising special education* (s. 21-31). London and New York: Routledge.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2007). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion – en studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Karlstad University Studies.

Byström, A. & Nilsson, A-C. (2003). *Specialpedagogers verksamhet efter examen*. Malmö: Malmö högskola.

Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theorising special education: Time to move on? I Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (Red.). *Theorising special education* (s. 156-173). London and New York: Routledge.

EU commission (2012). *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final report. September 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Frykholm, C-O. (2008). Pedagogiska konsekvenser. I Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber

Frost, J. (2002). *Läsundervisning. Praktik och teori*. Stockholm: Natur och Kultur.

Göteborgs Universitet. (2013). *Utbildningsplan för specialpedagogiska programmet 90 hp*. DNR G 2013/400. Billes.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Spånga: Skolverket, Liber distribution.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2007). *Att platsa i en skola för alla – elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Norstedts akademiska förlag.

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

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Danmark: Studentlitteratur.

Liberg, C. (2008). Läs- och skrivsvårigheter. I Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber.

Lundberg, I. (2005). *Bornholmsmodellen – vägen till läsning – språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.

Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS förlag.

Myrberg, M. & Lange, A.L. (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter - konsensusprojektet*. Lärarhögskolan: Stockholm. Hämtad 2015-01-16 från <http://www.kodknackarna.se/wp-content/uploads/2011/04/konsensusprojektet2006.pdf>

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (2011). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av utredningen om skolans inre arbete/SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skrift språket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2012:65. *Läsandets kultur*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Hämtad 2015-02-10 från <http://kodknackarna.se/wp-content/uploads/2011/04/konsensus2003.pdf>

Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskola till nutid*. Rapport 270.

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

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Edita

Skolverket (2011b). *Nya språket lyfter!* (rev upplaga enligt Lgr 11). Västerås: Skolverket.

Skolverket (2012). *Rapport 381. PIRLS 2011 – Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Hämtad 2014-11-18 från <http://www.skolverket.se>

Skolverket (2013). *Sammanfattning av Rapport 398 2012. PISA 2012 – 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Hämtad 2014-11-18 från <http://www.skolverket.se>

Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd: Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Elanders Sverige AB.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Taube, K. (2010). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

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

Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, Vol 40, No. 1; pp. 7-26. Florida State University: Society for the Study of School Psychology.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse – lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur & Kultur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

# Bilaga 1

## Intervjuguide

### Bakgrund

- Utbildning
- Erfarenhet
- Kort beskrivning av skolan och den specialpedagogiska organisationen

### Beskriv ditt arbete med elevers läs- och skrivutveckling

(Vad gör du? Hur gör du? I vilken omfattning? Vem/Vad avgör arbetsuppgifterna?)

- På skol-, grupp- och individnivå?
- I det förebyggande och främjande arbetet?
- I arbetet med anpassningar, extra anpassningar och särskilt stöd?
- Gällande identifiering av läs- och skrivsvårigheter?
- Arbete inom respektive utanför klassrumsundervisningen? Koppling dem emellan?
- Skolutveckling?
- Vilka samarbetar du med? När och hur?
- Hinder och möjligheter?
- Övrigt?

**Vad ser du som framgångsrikt i ditt arbete med elever läs- och skrivutveckling?**

**Hur skulle du vilja arbeta/att skolan använde dina specialpedagogiska kunskaper i arbetet med elevers läs- och skrivutveckling?**

## Bilaga 2

### Stödmaterial – specialpedagogers roll i verksamheten

Linnea och Fia beskriver att de står mittemellan rektor och pedagoger och påtalar betydelsen av att det är på detta sätt. Båda beskriver att de egentligen inte har en jämbördig kollega.

*”Jag står mittemellan. Jag hör mycket från båda håll som jag inte kan prata med respektive om. Det är bara jag som har den rollen. Jag kan känna mig ensam.” (Linnea)*

*”Det är jätteviktigt att man håller sig mittemellan. Står jag bara tillsammans med lärarna blir det svårt för mig att se det jag ska se och står jag bara på rektorernas sida blir det lätt att man ser ekonomi.” (Fia)*

Sara och Vanja beskriver att de står närmare övriga pedagoger än rektor. Sara gör en tydlig skillnad mellan hennes och rektorns uppdrag och menar att hon får svårt att utföra sitt uppdrag om hon står för nära rektor.

*”Jag är ingen arbetsledare. Jag ska inte ta den rollen heller. Om jag går in och blir en ledare så blir det svårt sen, med kommunikationen med de andra lärarna. Man sitter då i ett vacuum på något vis.” (Sara)*

Sara beskriver att hon oftare ställer sig bakom lärare och för diskussion med rektorn om att insatser krävs.

*”Jag kan ta deras parti och gå till rektorn, nu måste vi hitta på något innan den läraren går in i väggen.” (Sara)*

## Bilaga 3

### Inom forskningsfältet beskrivna framgångsfaktorer i arbete med elevers läs- och skrivutveckling kopplat till specialpedagogernas uppfattningar

De framgångsfaktorer i arbete med elever läs- och skrivutveckling som identifierades i studiens litteraturgenomgång kopplas här till vad som framkom i det empiriska materialet gällande specialpedagogernas uppfattningar av framgångsfaktorer i arbetet. Rubrikerna innefattar således både de framgångsfaktorer som framkom i litteraturgenomgången och specialpedagogernas uppfattningar illustreras av utvalda citat.

Specialpedagogerna beskriver att skillnaderna i elevernas resultat är tydliga beroende på vilken undervisning eleven fått och betonar vikten av hög lärarkompetens. Sara menar att äldre lärare har mer utbildning i läsinlärning; de samtalar och varierar undervisningen mer.

*”En lärare med erfarenhet blandar mycket mer. De äldre har fått mer utbildning i läsinlärning. De kan gången... Klasserna i åk 1 är väldigt lika, det finns både starka och svaga elever i alla grupper. De som har en oerfaren lärare; det finns en topp men många befinner sig på botten, och de som har en erfaren lärare är resultatet jämnare; fler befinner sig i mitten.” (Sara)*

Specialpedagogerna beskriver vikten av tidiga insatser. De menar att det är viktigt med stöd tidigt. De märker också skillnaden då utbildade lärare arbetar i F-klassen och mellan klasser som fått systematisk fonologisk träning och de som inte fått detta.

*”Det är inte längre så många elever som behöver mitt stöd i åk 1. Det beror på att vi har lärare i F-klassen och ett gott läs- och skrivförberedande arbete. Där har man sparat tid.” (Linnea)*

Arbete på samtliga nivåer (skol-, grupp- och individnivå) i organisationen är framgångsrikt. Fia och Linnea beskriver arbete på olika nivåer som en framgångsfaktor och påtalar vikten av kopplingen mellan dem.

*”Det hjälper inte att bara gå till specialpedagog. Det är viktigt med både och, att läraren gör saker i klassrummet.” (Fia)*

Samtliga specialpedagoger beskriver att kartläggning och analys är betydande i arbetet.

*”Det är viktigt att arbeta systematiskt med kartläggning och analys...” (Linnea)*

Specialpedagogerna beskriver att en rik variation av olika metoder i undervisningen gynnar elever läs- och skrivutveckling bäst.

*”Några har den strukturerade individuella lästräningen, med bara drillning, som inte är så lustfylld. Andra har hoppat på ASL (Att skriva sig till läsning) till 110 %. Elevernas färdigheter blir olika beroende av vilken väg man har gått. Jag önskar att vi hade något mer mittemellan. Det är en av de sakerna som jag får jobba med sen.” (Fia)*

*”Det ena spåret använder Fonomix, inte det andra. Vi märker skillnaden.” (Linnea)*

*”Innan vi gör en ansökan om läs- och skrivutredning ser vi till att vi har prövat olika metoder; Fonomix, TIL, mummelläsning eller BRAVKOD. Sen när vi testat olika metoder och känner att vi inte når fram, då gör vi en ansökan.” (Linnea)*

Linnea och Fia beskriver att reflektion och förståelse är viktiga inslag i arbetet.

*"Det finns en risk om en metod blir ledande i sig. Det är viktigt att reflektera, är det här vad mina elever behöver?" (Linnea)*

Högläsning beskrivs som ett betydande inslag i sin undervisning. Detta för att ge läsoplevelser, öka ordförrådet och som underlag för boksamtal.

*"Jag läser mycket högt för mina elever... jag pratar med deras föräldrar om att det är viktigt att de läser högt för dem hemma." (Vanja)*

Specialpedagogerna poängterar samtalets betydelse.

*"Vi kan samtal och diskutera hos mig. Många elever pratar inte så mycket hemma. Det är viktigt att diskutera och ställa frågor till eleverna. Inte ge sig, fortsätta fråga, då kan det komma jättemycket. Fråga lite till ... inte godta ett kort svar." (Vanja)*

Specialpedagogerna beskriver textsamtal som framgångsfaktor för läsförståelse.

*"Ettorna har en mycket god läsförståelse. De läser väldigt mycket tillsammans och samtalar och diskuterar texter. Det gör alla. Det tror jag är bidragande." (Sara)*

Linnea beskriver att det är viktigt att material anpassas efter eleverna så att de bygger på deras livsvärld och väcker deras lust.

*"På skolan hade de använt Ola, Elsa, Leo böckerna länge, men vi tyckte inte de passade eleverna här, många av våra elever kommer från andra kulturer och de böckerna behandlar mycket av de traditioner som vi har i Sverige. Barnen tyckte inte boken var rolig." (Linnea)*

Vanja beskriver att ett väl fungerande samarbete med vårdnadshavare är en framgångsfaktor i arbetet, då det är viktigt att eleven får stöd hemifrån vad det gäller lästräning och högläsning. Skolan har en viktig uppgift att kompensera för de elever som har en bristande språkstimulans i hemmet.

*"... samarbetet med föräldrarna är viktigt, barnen behöver läsa mycket..." (Vanja)*

Vanja beskriver vikten av en tillåtande och trygghet för att nå framgång i arbetet. Därtill påtalar Vanja vikten av att skapa goda relationer.

*"... här får man misslyckas. Här kan man göra fel. Jag brukar säga att det är bra om de gör fel, för då vet jag vad som är svårt för dig. Här får man ställa vilka frågor man vill, om det låter knepigt så gör det inget..." (Vanja)*

*"Det dröjde länge innan han samarbetade med mig. Sen klev han in och sa; jag har något jag vill berätta. Då tänkte jag; yes där satt den!" (Vanja)*

Sara påtalar vikten av att utgå ifrån elevens intressen för att nå framgång i undervisningen.

*"Jag måste hitta något som de tycker är kul och som de känner sig bekväma med." (Sara)*

Vanja menar att det är betydande att undervisningen är på en nivå så att eleverna upplever att de lyckas. Därtill är det betydelsefullt att kunna påvisa framsteg. Vanja är den enda som beskriver att tävling kan användas positivt.

*"Låg nivå, så att de känner att de lyckas."* (Vanja)

Vanja menar att framgång nås genom upprepning.

*"Det gäller att traggla och nöta..."* (Vanja)

Vanja beskriver att lek kan användas för att motivera till läsning.

*"Vi får inte glömma att barn är tävlingsinriktade, jag lägger in lite test... Hur många ord kan du läsa på en minut?"* (Vanja)

Samtliga specialpedagoger beskriver arbete med extra anpassningar som framgångsrikt. Det skiljer sig dock mellan specialpedagogerna i hur stor omfattning de premierar denna form av stödinsats.

*"Jag ser det som min uppgift... att det blir så mycket extra anpassningar som möjligt."* (Fia )

*Det som är bra för den eleven är bra för alla"* (Vanja)

Samtliga specialpedagoger beskriver en-till-en-undervisning som en framgångsrikt väg. Det skiljer sig dock mellan specialpedagogerna i hur stor omfattning denna undervisningsform sker.

*"... en-till-en-undervisning behövs ..."* (Linnea)