

STOCKHOLMS UNIVERSITET

Specialpedagogiska institutionen
Studies in Special Education



Stockholms
universitet

Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande

En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken

Catharina Tjernberg

Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande
En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken

Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen
Specialpedagogiska institutionen
Stockholms universitet

© Catharina Tjernberg, Stockholm, 2013

Omslagsbild »Crown, Stem, Roots« © Daniel Tjernberg, 2012

ISBN 978-91-7447-681-1

Tryckeri: Universitetservice US-AB, Stockholm 2013

Distributör: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms
universitet

Abstract

The aim of this study is to analyse the factors underlying successful reading and writing education and the educational conditions promoting reflective didactic skills, focusing on the students' development of reading and writing abilities. Both Swedish and large international surveys indicate that the consensus concerning reading and writing education achieved by science during the past decade has had limited impact on classroom activities. Thus, an underlying question is how research results can be implemented in everyday school work.

This study uses a praxis-oriented approach by working with classroom observations and reflective communication with teachers about learning processes and pedagogical methodology. It has a longitudinal character inasmuch as the focus moves over time from the learning processes of individual students to the application of reading and writing methodology in practice and finally to the learning processes of the teacher.

The importance of the teachers having a solid theoretical background is underlined since it enables them to identify the students' developmental stage, to adapt the instruction accordingly and to instantly grasp pedagogical opportunities to interpret and utilize the diagnostic signals. Another conclusion is that in order to be successful, reading and writing education must be viewed in a context of language development as a whole, involving both its oral and its written aspects. This study also demonstrates that research results are perceived by the teachers to be more accessible and relevant when the focus is on applied pedagogics, allowing theory and practical applications to interact. One result of this praxis-oriented and longitudinal research process is that the teachers' instruction has been increasingly characterised by evidence-based pedagogical activities.

The teachers' professional development is shown to be an on-going, interactive, social process in which organisation, time and communicative meetings play an important part. Abduction proves to be an effective learning strategy in the development of professional competence, whereby academic knowledge and on-the-spot know-how are allowed to coalesce in practically useful knowledge. The study's praxis-oriented approach has made it possible to accurately define the teachers' experience-based knowledge at the same time as the theoretical knowledge in the field has developed. This opens up possibilities for scientific theories to establish themselves in practical school work.

KEYWORDS. reading and writing education, literacy learning, teacher competence, professional reflective skills, dyslexia, language development, praxis-oriented

*Tillägnad
Martin, Daniel, Mikael, Camilla, Nathalie och Gabriel*

Förord

Med min bakgrund som lärare antogs jag 2008 till Forskarskolan i läs- och skrivutveckling vid Stockholms universitet. Detta gav mig möjlighet till forskarutbildning samtidigt som jag kunde upprätthålla kontakten med verksamheten i skolan.

Under avhandlingsarbetet har tankar successivt väckts om hur man som forskare kan bidra till att utveckla skolpraktiken. Frågor, som hur den akademiska kunskapen ska kunna göras tillgänglig för lärare i deras praktiska arbete, tog form. Jag fann det också angeläget att synliggöra den tysta kunskap som jag upptäckt att erfarna och skickliga lärare besitter, men som ofta förblir i klassrummet och inte förmedlas vidare. Samspelet mellan teori och praktik i pedagogisk verksamhet kom på så sätt att bli det centrala i avhandlingen.

Min utgångspunkt, att söka efter det arbete som görs i skolan och som får positiva effekter, har varit en annan än den gängse, vilken är att peka på de brister som alltid går att finna. Jag tror inte att man övervinner svårigheter genom att ständigt fästa blicken vid dem. För att komma framåt i skolans utveckling anser jag att man i betydligt högre utsträckning än vad som hittills varit vanligt i pedagogisk forskning bör utveckla det som är positivt. Att söka efter framgångsfaktorer har emellertid inte varit en lätt uppgift. Under studiens gång har jag mött motstånd, och vid ett flertal tillfällen har jag fått försvara mina val och förfina argumenten avseende syfte och metodik. Det finns ett ordspråk som säger att man inte kan gå först om man går i någon annans fotspår. Detta är ord som har varit närvarande då jag sökt mig mot en egen infallsvinkel. Det är min förhoppning, att de forskningsresultat som härmed presenteras ska väcka tankar och inspirera till handling.

Avhandlingsarbetet har inneburit en lärorik tid där möten med människor har spelat en framträdande roll, och det finns flera personer som jag därför varmt vill tacka. I första hand vill jag tacka mina handledare, professor Eva Heimdahl Mattson och professor Mats Myrberg. Genom hela forskningsprocessen har ni väglett mig och haft en positiv tro på min förmåga, vilket har varit av avgörande betydelse för genomförandet av arbetet.

Eva, du blev min handledare när jag antogs till forskarutbildningen. Genom din noggranna läsning och dina kloka synpunkter har arbetet stadigt framskridit. De samtal vi fört har utmanat mig och medvetandegjort min studie på ett djupare plan. Som den goda pedagog du är har du alltid givit

mig styrka i min strävan mot målet. Du har för mig blivit mer än en handledare – en förebild – och mitt tack till dig låter sig inte rättvist uttryckas i ord.

Mats, jag har haft förmånen att ha dig som handledare under åtta år. Du har en enastående förmåga att överblicka ämnesområdet, att se helheten och sammanhanget. I tankarna går jag tillbaka till handledningstillfällena då jag ibland lämnat mötet lite frågande, men du har alltid lämnat en dörr på glänt för mitt fortsatta kunskapssökande. Detta har sporrat mig, och undan för undan har pusselbitarna fallit på plats.

Ett stort tack till mina informanter. Ni har varit ovärderliga i arbetet genom att dela med er av era tankar och erfarenheter. Det har funnits ett genuint intresse och engagemang från er allihop. De gemensamma reflektionerna har skapat en grogrund, där kunskap och nya insikter om angelägna pedagogiska frågor kunnat växa fram.

Under min forskarutbildning har jag tillhört två forskarmiljöer: Institutionen för nordiska språk, som koordinerade Forskarskolan i läs- och skrivutveckling fram till licentiatexamen, och Specialpedagogiska institutionen, där jag har min ämnestillhörighet. Jag vill tacka mina doktorandkollegor för att ni bidrog till att göra tiden vid Forskarskolan så lärorik och stimulerande. Tack också till forskarskolans koordinators: Ulla Ekvall, Olle Josephson, Anna Vogel, Karolina Wirdenäs, och Institutionen för nordiska språk. Tack vänner på Specialpedagogiska institutionen för seminarier, möten och samtal i vardagen.

Ett stort tack vill jag rikta till Matts Mattsson, som givit mig insikt i praxisforskningen och dess möjligheter att bidra till utveckling av skolans verksamhet. I olika sammanhang, inte minst som opponent vid mitt licentiatseminarium, förmedlade du värdefulla synpunkter och nya infallsvinklar, som fördjupade och förde mitt arbete framåt. Tack även till Siv Fischbein för din läsning av och konstruktiva kritik på min text i december 2011, och till Anette Funck, min "critical friend". Tack Michael Knight, för professionell granskning av engelskspråkig text.

Stort tack till alla ni som har funnits med mig under avhandlingsarbetet och på olika sätt hjälpt mig; engagerat er, lämnat synpunkter, givit kloka råd. Tack till Olle Österberg, för det samtal vi hade om min studie och olika pedagogiska frågor. Du menade att de förebilder man har får stor betydelse, och att det därför är viktigt att bli medveten om vilka de är. Du fick mig att våga lita på mig själv och gå min egen väg. Till Lena Åkerlund: varmt tack för ditt engagemang och ovärderliga stöd.

Slutligen vill jag tacka min familj. Det har varit värdefullt med våra samtal och gemensamma natur- och musikupplevelser... tack för att ni har stått ut med min tidvisa frånvaro och det slagfält av papper och böcker som jag

lämnat omkring mig. Ett särskilt tack till Mikael för datorhjälp och noggrann korrekturläsning.

Mitt avhandlingsarbete har inneburit perioder av harmoni, men även motgångar och svårigheter. Det kan liknas vid en resa över havet, där stiltje och storm avlöst varandra och där jag seglat i ömsom medvind, ömsom motvind. Svenska institutets gästhem i Kavala, Lärarförbundets skrivarinernat på Fjällgården och klostergästhemmet i Cefalù är platser där jag kunnat distansera mig, få arbetsro och tänka. Att i perioder kunna distansera sig har visat sig vara betydelsefullt, och detta har även givit avhandlingsarbetet ett viktigt bidrag i form av nyvunnen energi och inspiration. Betydelsefullt i detta sammanhang var likaså det stipendium jag tilldelades, och som möjliggjorde för mig att under sommaren 2011 studera vid Columbia University i New York.

*Alla kloka tankar har redan tänkts tusentals gånger
men för att göra dem till vår verkliga egendom
måste vi noggrant tänka dem om igen
tills de slår fasta rötter i vår egen erfarenhet*

Johann Wolfgang von Goethe

Stockholm, 4 april 2013

Charina Tjernberg

Arbetsgången: en översikt

Avhandlingen placerar sig inom det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet, med författarens licentiatstudie (Tjernberg, 2011) som en integrerad del. Detta är i enlighet med studiens longitudinella gestaltning och metodologiska logik.

Ett förarbete till föreliggande avhandling genomfördes i form av en magisterstudie (Tjernberg, 2007). Den ägde rum på en skola som uppvisat goda studieresultat vad gällde elever med dyslexi. Studien riktade uppmärksamheten mot några av dessa elever. Syftet var att identifiera pedagogiska handlingar som bidragit till att de utvecklade sin läsning och skrivning positivt och med ökat självförtroende. Datainsamlingen skedde genom kvalitativa intervjuer med elevernas lärare, analys av läs- och skrivutredningar, samt pedagogisk dokumentation. Elevernas skolhistorier formulerades retrospektivt utifrån dessa data och skildrade den period då de gick i årskurs 1–5. De frågor studien gav svar på var vilka handlingar som medfört positiva gen-svar hos eleven och vilka handlingar som kunde ses som hinder i elevens skriftspråkliga utveckling.

Den forskningsplan som låg till grund för min forskarutbildning utgick från resultatet i förstudien, och ledde till en fråga om *vad* lärarnas undervisning lett till för elevernas lärande. För att i avhandlingen besvara denna fråga krävdes att jag återanvände datamaterial från förstudiens elevhistorier, men nu med fokus på lärarens undervisningspraktik. Detta kompletterades genom att jag åter samtalande med lärarna. En annan fråga som väckts, och som formulerades i forskningsplanen, var hur man som forskande lärare kan med-verka till att utveckla skolpraktiken genom att göra forskningsresultat mer tillgängliga för lärare. Samspelet mellan teori och praktik och den handlings-orienterade kunskapen som förenande länk mellan dessa blev det centrala spörsmålet i avhandlingen (2008–2013).

I licentiatstudien riktades intresset mot läraren och dennes arbete i klassrummet, det vill säga den pedagogiska gestaltningen. Syftet var att med fokus på läs- och skrivlärande analysera framgångsfaktorer i lärares undervisning. Den empiriska basen bestod av klassrumsobservationer tillsammans med kontinuerligt förda, medvetandegörande samtal (kap. 6.6) mellan mig och lärarna. Licentiatstudiens huvudaktörer var fyra klasslärare, vilkas undervisning följdes under fem terminer.

Under arbetet med licentiatstudien blev det allt tydligare att ytterligare kunskap krävdes för att förstå interaktionen mellan de faktorer som leder till framgångsrik läs- och skrivpedagogik. En fråga som växte fram var *varför* lärarna arbetade som de gjorde. I den senare delen av avhandlingsarbetet

(2010–2013) flyttades därför forskningsfokus till lärarens eget lärande och vad som låg till grund för dennes pedagogiska gestaltning. En förutsättning för att kunna kommunicera detta fenomen var att jag dessförinnan studerat lärarnas undervisningspraktik (främst 2008–2010) och tillsammans med dem återkommande genomfört medvetandegörande samtal. Detta gav redskapen för lärarens reflekterande över det *egna* lärandet, liksom över studiens centrala fråga som rör samspelet mellan teori och praktik i pedagogisk forskning.

Innehåll

1	Bakgrund	19
1.1	Skolan i studien.....	22
1.2	Avhandlingens abduktiva uppbyggnad.....	23
1.3	En introduktion till framgångsrik läs- och skrivpedagogik.....	24
1.4	Lärande genom handlingar i sociala sammanhang	27
2	Syfte	31
2.1	Frågeställningar	31
2.2	Disposition.....	31
3	Teoretiska aspekter på läs- och skrivlärande.....	33
3.1	Skriftspråksutveckling: vägar till läs- och skrivförmåga	33
3.1.1	Fonologisk förmåga.....	34
3.2	Läsförståelse, ordförråd och socialt samspel	35
3.3	Läs- och skrivlärande: samspel, arv och miljö	36
3.3.1	Dyslexi	37
3.4	Phonics, whole language eller balanserad undervisning?	37
3.4.1	Framgångsrik läs- och skrivpedagogik	40
3.4.2	Förebyggande och stödjande läs- och skrivpedagogik.....	41
3.4.3	Utveckling av skrivkompetens	43
3.4.4	Skolskrivande.....	44
4	Eleven, läraren och lärandemiljön.....	46
4.1	Möjligheter och hinder.....	46
4.2	Lärarens betydelse	47
4.2.1	Samspel och lärande	47
4.2.2	Ett språkutvecklande arbetssätt.....	48
4.2.3	Att utveckla läsförståelse	50
4.2.4	Den skicklige läraren	51
4.2.5	När samspelet inte fungerar	53
4.2.6	Individualisering eller kvalitativ personalisering	54
4.2.7	Betydelsen av positiv kommunikation	55
4.3	Fördjupning av den teoretiska förankringen	56
4.3.1	En balanserad undervisning	56
4.3.2	Att utveckla genrekunskap.....	59
4.3.3	Några framgångsrika, skriftspråkliga aktiviteter.....	59
4.3.4	Learning engagement zone	62
5	Framgångsrik läs- och skrivpedagogik: forsknings- och utvecklingstraditioner... 64	
5.1	Pedagogisk forskning i praktiken	64
5.2	Framgångsrika skolor.....	66

5.3 Lärarens kunskap och kompetens	69
5.4 Utveckling av lärarskicklighet	70
5.4.1 Relationen mellan teori och praktik	71
5.5 Att utveckla verksamheter	74
6 Metod	76
6.1 Undersökningens design	76
6.2 Praxisorienterad forskning	77
6.3 Abduktiv forskningsansats	79
6.4 Partiell etnografisk ansats	80
6.5 Handlingsorienterad kunskap	80
6.6 Medvetandegörande samtal	81
6.7 Observation	82
6.8 Att identifiera teman	83
6.9 Trovärdighet och tillförlitlighet	84
6.10 Forskarrollens problem och möjligheter	86
6.11 Etiska aspekter	88
7 Genomförande	89
7.1 Lärarnas elevhistorier	89
7.2 Klassrumsscenerna	89
7.3 Datainsamlingsmetodik	90
7.4 Avgränsning och urval	91
7.5 Kvalitativ analys	93
7.6 Redovisning av data	94
8 Bakgrund till den tematiska analysen	98
8.1 Presentation av informanter	98
8.2 Elevhistorier ur ett retrospektivt lärarperspektiv	103
8.3 Scener från klassrummen	121
8.3.1 Att göra tänkandet synligt	121
8.3.2 Språkets form och funktion	126
8.3.3 Muntlig framställning: Talarstolen	129
8.3.4 Medierande redskap	131
8.3.5 Erfarande, utforskande och bearbetning	136
8.3.6 En pedagogisk struktur med känsla för stundens krav och möjligheter	139
8.3.7 Sagotema – från fantasi till verklighet	142
8.3.8 Tematiskt arbete med fokus på argumentation	148
9 Tematisk analys: Lärarens undervisningspraktik	150
9.1 Att möta variationen	150
9.2 Scaffolding: utmaning och stöd	156
9.3 Balans mellan form och funktion	163
9.4 Samtalande, läsande, skrivande	168
9.5 Muntlig framställning	172
9.6 Klassrumsklimatet	175

9.7 Resultatsammanfattning.....	181
10 Tematisk analys: Lärarens lärandemiljö.....	183
10.1 Tidig formering som lärare.....	183
10.2 Vägen till ett "eget" sätt.....	187
10.3 Lärarutbildningens betydelse.....	189
10.4 Lärarnas lärandestrategier.....	190
10.5 Handling, reflektion, lärande.....	195
10.6 Professionell fortbildning.....	198
10.7 Kontextanknuten fortbildning.....	202
10.7.1 Skolutveckling ur ett inifrånperspektiv.....	205
10.7.2 Fortbildning i undervisningspraktiken.....	208
10.7.3 Att förmedla sin yrkespraktik.....	209
10.8 Handledarskap och mentorskap – en ömsesidig läroprocess.....	210
10.9 Den pedagogiska miljöns sociala betydelse.....	213
10.10 Tillgången till särskild kompetens.....	215
10.11 Forskande lärare: en bro mellan teori och praktik?.....	217
10.12 Lärarens och elevens lärande ur ett tidsperspektiv.....	224
10.12.1 Skolan ur ett longitudinellt perspektiv.....	228
10.13 Resultatsammanfattning.....	229
11 Diskussion.....	230
11.1 Sammanfattning.....	230
11.2 Metoddiskussion.....	231
11.3 Pedagogisk gestaltning.....	234
11.4 Specialpedagogik i skolpraktiken.....	238
11.5 Teori–praktik–handlingsorienterad kunskap.....	239
11.6 Lärandets parallellprocesser.....	242
11.7 Klyftan mellan teori och praktik.....	243
Summary	
Referenser	
Ord- och begreppförklaringar	

1 Bakgrund

När det gäller läs- och skrivpedagogik, både i fråga om metodik i allmänhet och specialpedagogik i synnerhet, har relationen mellan teori och praktik under lång tid varit problematisk. I detta sammanhang har även lärarutbildningen fått utstå kritik då man menar att den teoretiska utbildningen inte möter praktiken (Bohlin, 2011; Risko et al., 2008; Barber & Mourshed, 2007). Trots att det finns omfattande specialpedagogisk forskning på området är den förhållandevis okänd för, och än mindre tillämpad av, lärare i skolpraktiken. Samtidigt kan konstateras att svenska elevers studieresultat försämrats och att allt fler elever upplever svårigheter i sitt läs- och skrivlärande (Fredriksson, 2012; Skolverket, 2012, 2009, 2008, 2007a, 2007b, 2007c; Gustafsson & Myrberg, 2002).

Enligt Hattie (2009) kan en förklaring till att den forskningsbaserade kunskapen inte fått genomslag i skolpraktiken vara att det saknas pedagogisk forskning som har satt fokus på den pedagogiska verksamheten, det vill säga lärandeprocesser och lärarens yrkeskompetens. Mattsson, Eilertsen och Rorrison (2011) beskriver denna yrkeskunskap som "a combination of declarative, procedural and conditional knowledge" (2011:5). Hattie (2009) konstaterar att omfattande forskning har bedrivits inom området och att de olika lösningar och framgångsmetoder som finns redovisade är otaliga. Men då forskningsresultaten publicerats och ska möta en publik lyckas de inte nå fram till sin kanske viktigaste målgrupp – skolans lärare, som bara undantagsvis tar del av dem. En möjlig orsak till detta är, enligt Hattie, att forskningen missat att uppmärksamma att "teachers are often very 'context specific', as the art for many of them is to modify programs to fit their particular students and teaching methods" (2009:3).

Pressley (2006b) uppmärksammar behovet av fler studier av undervisningspraktiker som är framgångsrika och som visar skicklig läs- och skrivundervisning i handling. Klassrumsstudier där sådan undervisning bedrivs är, enligt Pressley, underrepresenterad inom pedagogisk forskning. Pressley konstaterar att det finns flera studier som berör separata delar av undervisningen men inte beaktar helheten, och efterlyser därför studier som ser till hela undervisningssituationen.

Även Korthagen (2007) diskuterar klyftan mellan pedagogisk forskning och undervisningspraktik och konstaterar att den vidgats under de senaste decennierna (2007:303). Korthagen pekar på behovet av att forskare och praktiker ingår i sammanhang där både teori och praktik är i fokus. Han tar upp kunskapsformerna *practical knowledge* och *formal knowledge* (2007:306). *Practical knowledge* – *phronêsis*, med Aristoteles ord – innebär

att läraren i den pedagogiska situationen kan omsätta sin kunskap i handling som styrs av sammanhanget och situationen. Korthagen anser att en bidragande orsak till den klyfta som föreligger mellan forskning och praktik är att forskningen ensidigt fokuserar på den formella kunskapen, *epistémê*, och förbiser den praktiska visdomen när det gäller lärares professionella utveckling. Lärares utveckling av yrkeskompetens innefattar båda dessa kunskapsformer och utvecklas genom handlingsreflektion över den egna praktiken i sociala sammanhang:

If we combine this discussion on the importance of phronesis with the above discussion on the complexity of teaching, we may realize that what teachers need above all is ways to direct their awareness towards important aspects of the complex teaching situation at hand. Hence, rather than research outcomes, it is a matter of empathy and sensitivity to what happens in human relations that makes the difference. (Korthagen, 2007:306)

Enligt Korthagen förekommer det även en vidgad klyfta mellan de studier som involverar lärarna i forskningen och de som beforskar lärarnas praktik. Särskilt uppmärksammas att ”the growth of self-study research by teacher educators may help us to learn more about the details of approaches that teacher educators use, which of these are effective for bridging the gap, and which are not” (2007:308). Vikten av ett inifrånperspektiv, med studier där akademi och fält interagerar, understryks. Detta har jag haft för avsikt att spegla i mitt arbete.

Pedagogisk forskning förutsätter ”vetenskaplig skicklighet, praktisk visdom och kännedom om det aktuella sammanhanget” (Mattsson, 2013:81). Skolmiljöns betydelse för lärarens utveckling av yrkesskicklighet och hur den *analytiska* och den *situerade* kunskapen ska kunna förenas i praktisk pedagogisk handling, det vill säga *handlingsorienterad kunskap* (Tjernberg, 2011:68), blir därför angelägna forskningsfrågor.

Long (2011) hävdar att utvecklingen av lärarprofessionalitet måste vara kontinuerlig, relatera till undervisningen och utföras ”by individual professionals in cooperation with their colleagues and their administrators” (2011:30). Long förkastar alltså kortsiktiga fortbildningsinsatser, som exempelvis enstaka seminarier och övergripande föreläsningar, och förordar i stället *job-embedded learning*.¹ Longs (2011) slutsats är att den omfattning i vilken läraren tillgodogör sig *job-embedded learning* står i paritet med utvecklingen av den metakognitiva förmågan hos lärarens elever.

På läs- och skrivområdet förekommer två teoretiskt och metodologiskt skilda forskningstraditioner som sällan möts. Dyslexiforskningen domineras av kognitionsforskning, medan den sociokulturella traditionen är rikt före-

¹ 'Job-embedded learning' innebär att lärarens lärande (både under utbildningen och yrkesutövandet) sker i skolpraktiken, vilket innebär att elever, planering och situationer som uppstår i praktiken involveras (Dana, 2010:321).

trädd när det gäller läs- och skrivpedagogisk forskning generellt. Forskning om läs- och skrivsvårigheter har således dominerats av kvantitativa studier (kognitionsforskning) medan de kvalitativa (den sociokulturella traditionen) har haft en undanskymd roll. En genomgång av forskning som genomförts inom området 1988–2009 visar att biologiska och kognitiva perspektiv dominerar (Myrberg, refererad i Salo, 2010). International Reading Association's (IRA) presentation över aktuell läsforskning pekar på att steget till den pedagogiska verksamheten är långt (IRA, 2010; Salo, 2010). Detta är anmärkningsvärt med tanke på att lärarskicklighet anses vara den viktigaste faktorn i framgångsrik läs- och skrivpedagogik och att denna faktor är svår att beskriva kvantitativt (Hattie, 2009; Snow & Juel, 2007; Pressley, 2006a). Forskningsresultat om läs- och skrivpedagogik måste innehålla betydligt mer än kognitiva och biologiska aspekter, menar författarna. Enligt Mattsson (2013) bör pedagogisk forskning även bedömas utifrån sin användbarhet för praktiker på fältet. För min studie som har sin utgångspunkt i skolpraktiken, leder detta in i en annan forskningstradition än den som hittills dominerat kunskapsområdet.

Kvalitativa metoder inom den pedagogiska forskningen har varit föremål för tolknings- och generaliseringsdiskussioner (Bohlin, 2011). Huruvida utvärderingen av den kvalitativa forskningen kan formaliseras, eller om kriterierna ska vara desamma som vid kvantitativ forskning, har debatterats (Spencer, Ritchie, Lewis & Dillon, 2003). Spencer et al. (2003) menar att "qualitative research should be assessed on its 'own terms' within premises that are central to its purpose, nature and conduct" (2003:4). De redogör för den fundamentala karaktären och grundprinciperna hos kvalitativ forskningsmetodik och visar också på regler för utvärdering av denna. De menar att detta är ett sätt att stärka evidensen, exempelvis inom den pedagogiska praktiken. Inom forskning som visar på sätt att nå pedagogisk evidens utgör Pressley (2000) ett exempel med sina klassrumsstudier. Detta enligt Division for Learning Disabilities (DLD) och Division for Research (DR),² som officiellt rekommenderar Pressleys slutsatser som "a practice with solid research evidence of effectiveness for individuals with learning disabilities" (Access Center, 2007, "Conclusion", para. 8).

Föreliggande studie har tagit intryck av studies in excellence-traditionen, vilket låter sig förstås genom att uppmärksamheten riktas mot framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. Framträdande namn inom nämnda tradition är M. Pressley (*Reading instruction that works*) och J. A. Langer (*Beating the odds*).

Studien är *praxisorienterad*, vilket bland annat innebär särskilda kriterier i fråga om sanningsanspråk. Enligt Mattsson (2013) väljer praxisforskaren miljöer där man kan medverka till utveckling. Fältet betraktas som föränder-

² DLD och DR, avdelningar inom den internationella forskningsorganisationen The Council for Exceptional Children (CEC).

ligt och sanningsanspråket är inte generellt utan relaterat till sitt sammanhang. Den kunskap som eftersträvas är kunskap som är av betydelse för det sammanhang man befinner sig i och ”empiri skapas i en dialektisk process som innefattar människor, handlingar och medvetandegörande dialoger” (2013:85). Den praxisorienterade forskningsansatsen är ofta *abduktiv*, vilket också är fallet i denna studie. Det innebär att forskningsprocessen präglas av en pendling mellan studiens empiri och dess teoretiska grund (den senare beskrivs i kap. 3–5). Svensson (2002) förklarar begreppet abduktion med att en händelse som observerats sätts in i ett teoretiskt sammanhang och på så vis kan beskrivas på ett nytt sätt som möjliggör en djupare förståelse av händelsen (2002:179). Fenomen som uppenbarats i mitt datamaterial har på abduktiv väg teoretiserats, begreppliggjorts och blivit föremål för reflektion. Detta förfaringssätt har praktiserats under hela arbetet.

1.1 Skolan i studien

Föreliggande studie beskriver en skola belägen i ett villasamhälle omgivet av landsbygd och spridda bondgårdar. Vid en första anblick tycks skolan inte skilja ut sig, men här har kunnat uppvisas höga meritvärden, liksom ett läs- och skrivpedagogiskt arbete som lett till att skolan blivit nationellt uppmärksam. I avhandlingen studeras och beskrivs den pedagogiska utvecklingsprocess som möjliggjort att man här kunnat nå denna nivå. Uppmärksamheten har vandrat från den enskilda elevens lärande, via läs- och skrivpedagogik i skolpraktiken, för att slutligen riktas mot lärarens eget, professionella och kontextuella lärande.

Informanterna och skolan har valts ut i enlighet med ovan nämnda studies i excellence-tradition (Pressley, 2006a; Langer, 2000). Skolan har uppmärksamats nationellt för sitt läs- och skrivpedagogiska arbete, och anses vara en svensk grundskola som på ett föredömligt sätt arbetar för att hjälpa elever som riskerar att hamna i läs- och skrivsvårigheter till en positiv läsprocess. Arbetet innebär bland annat att viktiga moment i läs- och skrivutvecklingen övervakas i den dagliga verksamheten, vilket ger möjlighet till tidiga och effektiva, förebyggande insatser.

Skolan ligger perifert i kommunområdet i ett mindre samhälle där man huvudsakligen har sin utkomst i jordbruk och närliggande tätorter. I centrum av skolans område finns ett bibliotek, som är välutrustat och har anställd bibliotekarie. Utöver att bistå skolans elever med studielitteratur fungerar biblioteket även som en allmän tillgång till kultur för bygdens folk, av vilka flertalet dessutom själva berikar kulturutbudet då de är utövande musiker och konsthantverkare. I utkant av skolområdet finns en idrottsförening där många föräldrar och elever är aktiva och engagerade. En bildningstradition, med rötter som når långt tillbaka i tiden, tar sig bland annat uttryck i form av en gammal skola som bevarats och gjorts om till museum.

På skolan går cirka 400 elever fördelade från förskoleklass till årskurs 9. Den har rektor och biträdande rektor som båda i grunden är utbildade pedagoger, och som enda skola i kommunen en anställd logoped. Denna logoped har även specialpedagogisk kompetens, vilket ytterligare bidrar som resurs för skolans pedagogiska arbete. Kontinuiteten är hög vad gäller lärartjänsterna och att så gott som samtliga lärare har adekvat utbildning.

En annan för specialpedagogiken viktig faktor att uppmärksamma är skolledningens prioritering av det läs- och skrivpedagogiska arbetet. Då skolan under en längre period tvingades kompromissa med utgifterna på grund av budgetunderskott, valde man att inte dra ner på skolans satsning på det läs- och skrivpedagogiska arbetet, inklusive logopedens tjänstgöring.

1.2 Avhandlingens abduktiva uppbyggnad

Avhandlingen är praxisorienterad med inriktning på skriftspråksaktiviteter i årskurs 1–5 och med särskild uppmärksamhet riktad mot undervisningen av elever som riskerar att få svårigheter i sin läs- och skrivutveckling. Under avhandlingsarbetet har fokus riktats mot lärarens arbete med enskilda elever, undervisningspraktiken samt lärarens lärande. Som forskande lärare har jag befunnit mig i kontexten, bedrivit klassrumsstudier, gjort fältanteckningar, samt fortlöpande fört samtal med lärarna (2008–2012). Efter hand som avhandlingsarbetet framskridit och olika delar fogats till varandra har mönster alltmer kunnat urskiljas, vilket har lett till en ökad kunskap om helheten.

De resultat skolan kunnat uppvisa gällande elever med dyslexi hade givit upphov till en magisterstudie (Tjernberg, 2007), där syftet var att finna det som var karakteristiskt i de pedagogiska handlingar som lett till positiva gen-svar hos eleverna. Gemensamt för de elever som ingick i studien var att de alla hade en dyslexidiagnos. Deras skolhistorier återgavs med hjälp av lärar-intervjuer, dokumentstudier och samtal med skolans logoped. Detta gjordes ur ett retrospektivt perspektiv och skildrade den period då eleverna gick i årskurs 1–5. En anledning till att jag valde att framställa elevernas skol-historier retrospektivt var att jag ville studera läroprocessen utan att jag hade varit med och påverkat resultatet, men även att det underlättade anonymise-ring av eleverna.

Magisterstudien är att betrakta som en förstudie till mitt avhandlings-arbete. Den ledde till en fråga, nämligen *vad* lärarens undervisning på sikt lett till när det gäller elevens lärande. För att besvara denna fråga (ab-duktionssteg 1) var det nödvändigt att återvända till förstudiens datamaterial, men nu för att utifrån ett fokus på lärarens undervisningspraktik analysera det. Härigenom var det möjligt att skapa en konkretiserad bakgrund för av-handlingens tematiska analys. Samtidigt möjliggjorde detta att den annars så svåråtkomliga, traderade yrkeskunskapen kunde synliggöras.

Licentiatstudien (Tjernberg, 2011) genomfördes inom ramen för Forskar- skolan i läs- och skrivutveckling vid Stockholms universitet.³ I studien rikta- des intresset mot *den pedagogiska gestaltningen* – den synliggjorda peda- gogiken – det vill säga *hur* läraren arbetar i klassrummet (abduktionssteg 2). För att förstå komplexiteten i fenomenet framgångsfaktorer i läs- och skriv- lärande var det betydelsefullt att komma till klarhet om hur läraren agerar i samspel med eleverna. Viktigt var också att bilda sig en uppfattning om dels det pedagogiska och sociala klimatet, dels de pedagogiska metoder och arbetssätt läraren använder i mötet med sina elever.

Licentiatstudiens huvudaktörer var fyra klasslärare vilkas undervisning jag följde under fem terminer. Innan studien inleddes hade jag inte iakttagit dessa lärares undervisning i handling. Den empiriska basen i detta steg ut- gjordes av klassrumsobservationer i kombination med kontinuerligt förda, medvetandegörande samtal mig och informanterna emellan.

Under arbetet med licentiatstudien blev det allt tydligare att ytterligare kunskap krävdes för att förstå interaktionen mellan de faktorer som leder till framgångsrik läs- och skrivpedagogik. Skolmiljöns betydelse för lärarens ut- veckling av yrkeskompetens var en mindre uppmärksammas komponent i forskningen om läs- och skrivsvårigheter och ytterligare en fråga blev nu *varför* lärarna arbetade som de gjorde (abduktionssteg 3).

Avhandlingens abduktiva struktur hade nu tagit form: *vad* har lärarens undervisning lett till för elevens lärande, *hur* arbetar läraren i klassrummet, och *varför* arbetar läraren på detta sätt.

1.3 En introduktion till framgångsrik läs- och skriv- pedagogik

Lärarens kunskap och kompetens är den enskilt viktigaste faktorn skolan för- fogar över för att främja utveckling och lärande, förebygga misslyckanden, och minska det antal elever som i dag lämnar skolan utan att ha nått målen (Hattie, 2009; Liberg, 2008a; Risko et al., 2008; Barber & Mourshed, 2007; Myrberg, 2007; Crawford & Torgesen, 2006; Pressley, 2006b; Langer, 2004; Gustafsson & Myrberg, 2002). I lärarkompetens ingår att läraren behärskar olika läs- och skrivmetoder och arbetssätt för att kunna möta elevernas skilda förutsättningar och behov. Läraren är således ”nyckeln” till framgång, men denna faktor är enligt Snow och Juel (2007) svår att kvantifiera. De menar att det är *hur* metoder praktiseras och omsätts i undervisningen som är av-

³ Regeringens initiativ till nationella forskarskolor gav yrkesverksamma lärare möjlighet att gå forskarutbildning och samtidigt vara kvar i skolverksamheten (fördelningen var 80 % forskningsstudier, 20 % undervisning). Syftet med forskarskolor är att öka kontakten mellan akademi och fält för att på så sätt främja en professionsutveckling (Mattsson, 2013:86).

görande för framgångsrik läs- och skrivpedagogik. Myrberg (2003) poängterar att inte ens vetenskapligt beprövade metoder är framgångsrika om de inte praktiseras av en lärare med kunskaper om de språkutvecklingsmekanismer som ligger bakom dem (2003:10). Detta resonemang får starkt stöd av flera forskare (Liberg, 2009a; Snow & Juel, 2007; Torgesen, 2007; Crawford & Torgesen, 2006). Inte heller Kamhi och Catts (2005a) anser det vara tillräckligt för läraren att kunna metoden; läraren måste även besitta kunskap om vilka faktorer som påverkar metoden. Exempel på sådana faktorer är tid, miljö, textval och interaktion mellan lärare och elev. För att förstå lärandet måste fokus riktas mot såväl *vad* och *hur* eleven lär sig som lärarens kunskap och undervisningsskicklighet (Kamhi & Catts, 2005b).

Pedagogiska idéer och metoder blir periodvis populära hos lärare, vilket kan medföra att de börjar arbeta efter samma metod utan större eftertanke och utan att ta nämnvärd hänsyn till sina elevers varierande förutsättningar (Dysthe, 2001/2003). Enligt Dysthe (2001/2003) är en god teoretisk förankring av fundamental betydelse för att läraren ska kunna bedöma nya trender och skapa en god undervisningspraktik. Även Alatalo (2011) menar att skicklig läs- och skrivundervisning kräver att läraren har teoretisk kunskap om såväl läs- och skrivutveckling som lärandeprocessen. Det räcker med andra ord inte med att läraren tillägnar sig kunskaper inom läs- och skrivområdet. För att kunskaperna ska kunna leda till ett positivt gensvar hos eleven måste de kunna omsättas i praktisk, pedagogisk handling (Risko et al., 2008; Barber & Mourshed, 2007; Crawford & Torgesen, 2006).

Ahlberg, Klasson och Nordevall (2002) betonar nödvändigheten av att en kollektiv kompetens utvecklas om en utbildning för alla ska kunna förverkligas i praktiken. Detta kan uppnås om lärare ges tillfälle att reflektera över sin undervisning, på vilket de kan komma att överväga alternativa undervisningssätt. Ahlberg et al. menar att denna process bereder plats för kreativa lärandemiljöer som effektivt kan möta elevernas olika förutsättningar och behov. Vikten av denna handlingsreflektion framhålls av flera andra forskare (Ahlberg, 2007; Alnevik, 2007; Normell, 2002).

I en omfattande studie identifierade Crawford och Torgesen (2006) ett antal framgångsrika skolor där eleverna hade bra måluppfyllelse när det gäller läs- och skrivutveckling. På samtliga skolor kunde sju faktorer tydligt urskiljas: "strong leadership, positive belief and teacher dedication, data utilization and analysis, effective scheduling, professional development, scientifically based intervention programs, parent involvement" (2006:2). Att dessa faktorer förekom på samtliga skolor som identifierats som framgångsrika tog Crawford och Torgesen som en indikation på att de var just framgångsfaktorer. Ingen av dem, menar Crawford och Torgesen, gör ensam en skola framgångsrik, utan det är i samverkan de blir ett framgångskoncept.

Pressley (2006a) visar utifrån sin samlade forskning på kännetecknen hos framgångsrik läs- och skrivpedagogik: ett tydligt ledarskap, många olika läs- och skrivaktiviteter, hög förväntan på eleverna, samt att elevernas progres-

sion i läs- och skrivutvecklingen noga övervakas. Pressleys övertygelse om vikten av en balanserad undervisning med hänsyn till *både* form och funktion har vuxit sig allt starkare utifrån de studier han genomfört under årens lopp. Pressley hävdar att skickliga lärare ”depicted their classrooms as integrating the attractive features of whole language with explicit skills instruction” (2006a:246).

I likhet med Pressley konstaterar Langer (2004, 2000) att utmärkande för skolor som lyckas bra med elevers läs- och skrivlärande är att undervisningen innehåller många olika former av skriftspråksaktiviteter och är välbalanserad. Det senare innebär att man arbetar med utgångspunkt *både* från form och funktion: ”instruction in the knowledge and conventions of English and high literacy take place as separated and simulated as well as integrated experiences” (2000:1). Denna undervisning benämns av Langer *high literacy*.⁴ I skolor där undervisningen inte nått nämnvärd framgång hade man vanligtvis koncentrerat sig på antingen form *eller* funktion.

Hattie (2009) mäter olika faktorer inverkan på elevens lärande, och konstaterar att klassrumsklimatet är bland de viktigaste. Liknande slutsatser har även framkommit i andra studier (Pressley, 2006a; Fischbein & Österberg, 2003). Enligt Hattie (2009) har lärarens pedagogiska förmåga, liksom lärarens möjlighet att analysera sin undervisning tillsammans med kollegor, uttalad effekt på elevens studieresultat.

Sedan mer än tjugo år tillbaka har omfattande forskning bedrivits i syfte att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter (Torgesen, 2007; Catts & Kamhi, 2005; Myrberg, 2003; Høien & Lundberg, 1997/2002; Snow, Burns & Griffin, 1998). Kunskaperna är därför goda när det gäller läs- och skrivutveckling och hur den är relaterad till språkliga, kognitiva och sociala faktorer. Kunskap finns också om varför en del barn har svårt att tillägna sig skriftspråket. Konsensusrapporten (Snow et al., 1998) fick fem år efter publicering en svensk motsvarighet (Myrberg, 2003). Tillsammans ger dessa rapporter riktlinjer för framgångsrik läs- och skrivpedagogik, och konsensus-traditionen kompletterade därmed den dominerande metoden kvantitativ metaanalys. Men täta forskningsrapporter till trots har inte mycket hänt i den faktiska skolverksamheten (Fredriksson, 2012; Skolverket, 2009, 2008, 2007a, 2007b, 2004, 2003; Gustafsson & Rosén, 2005). Den konsensus som läsforskningen kunnat påvisa under 2000-talet har inte påverkat praktiken nämnvärt. Medan forskningsbasen etablerats har antalet elever som upplever svårigheter i sitt läs- och skrivlärande dessvärre ökat.

Dillon, O’Brien, Sato och Kelly (2011) framhåller betydelsen av att forskningen grundar sig på bästa tänkbara praktik. Uppmärksamhet bör därtill riktas mot undervisningspraktiker som är framgångsrika, då Pressley (2006b) menar att sådana är kraftigt underrepresenterade i pedagogisk forskning.

⁴ ’High literacy-studier’ avser studier genomförda i USA med fokus på framgångsrika skolor (Langer, 2000).

Liknande tankar uttrycks av Liberg (citerad i Sthyr, 2005), som framhåller vikten av att det arbete som görs i skolan och som ger positiva effekter uppmärksammas. Liberg anser dessutom att det är viktigt att lärarnas röster förs fram, och att de får stöd i sitt arbete. Utifrån de resonemang som förs av Liberg, Dillon et al. (2011) och Pressley (2006b) framgår att det är angeläget att forskaren är närvarande i skolmiljön, bildar sig en uppfattning om hur arenan ser ut, sätter sig in i hur läraren tänker, och i dialog med läraren reflekterar över pedagogiska situationer och sätter ord på det läraren gör. Denna infallsvinkel är samstämmig med den hos Mattsson (2008b) och Korthagen (2007).

Den forskning som ovan introducerats visar att lärarens förmåga att undervisa är av avgörande betydelse för elevens läs- och skrivlärande. Ett viktigt område i sammanhanget förefaller vara lärarens utveckling av yrkeskicklighet. Enligt samstämmiga studier är denna utveckling processororienterad och sker i sociala sammanhang (Dillon et al., 2011; Long, 2011; Ahlberg, 2007; Alnevik, 2007; Barber & Mourshed, 2007; Korthagen, 2007, 2001; Dewey, 1916/1999). Det innebär att stora krav ställs på lärarutbildningen och på hur lärare förbereds för den uppgift som väntar dem. Explicit förmedling av kunskap och litteratur är enligt O'Donovan, Price och Rust (2004) inte på egen hand tillräckligt för att lärarstudenten ska kunna ta till sig den kunskap som är av betydelse för yrkesutövningen. De menar att meningsfull kunskap förmedlas och förstås bäst då explicita och implicita (tysta) metoder kombineras (2004:333). Tyst kunskap (*tacit knowledge*) kan därigenom utgöra kuliss mot vilken explicit kunskap kan tolkas och förstås. Erfarenheter från lärarutbildningen utvecklas i samarbetet med kollegor och påverkar lärarens yrkeskicklighet (Dillon et al., 2011). Mattsson et al. (2011) menar att "teachers are expected to develop theoretical and reflective capacities as well as practical skills and knowledge" (2011:5). Av detta framgår tydligt att det i lärarkompetensen bör ingå ett reflekterat yrkeskunnande, det vill säga en förmåga att kontinuerligt överväga och diskutera den egna pedagogiska handlingen.

1.4 Lärande genom handlingar i sociala sammanhang

De forskningsansatser som kan sägas dominera läs- och skrivområdet är kognitionsforskning och sociokulturell forskning. Metodansatser inom dessa traditioner är i allmänhet experimentella studier, uppföljningsstudier, tvärsnittstudier och intervjustudier. Ingen av dessa är emellertid särskilt lämpade när det gäller att beskriva lärarens praktik i det pedagogiska sammanhanget. En abduktiv, praxisorienterad ansats har därför valts eftersom den bättre än den naturvetenskapligt prövande eller samhällsvetenskapligt induktiva lämpar sig för att ge svar på mina forskningsfrågor.

I studien studeras undervisning och lärande ur ett *sociokulturellt* perspektiv (Säljö, 2010, 2000; Vygotskij, 1934/1962) innefattande ett *handlings-teoretiskt* perspektiv (Dewey, 1916/1999). I såväl det sociokulturella som det handlingssteoretiska perspektivet framhålls hur kunskap utvecklas i samspellet mellan elev och lärare samt mellan elever. Kunskaper betraktas som någonting man blir delaktig i genom pedagogiska händelser snarare än någonting som läraren överför till eleven (Säljö, 2010:195). Dewey (1916/1999) beskriver lärandet som en dialektisk process där kunskap och erfarenheter konstrueras i samspel mellan individ och omgivning. I föreliggande studie avser jag att analysera hur läraren arbetar för att främja elevens läs- och skrivlärande, liksom hur läraren förvärvar sitt yrkeskunnande. Ett sociokulturellt och handlingsorienterat perspektiv förefaller därvid användbart för att utforska dessa fenomen.

Vygotskij (1934/1962), det sociokulturella perspektivets anfader, ser språket som grundläggande för all utveckling. Lärande sker i samspel med omgivningen och dialogen har här en central plats. Människans utveckling ses också i ett historiskt och kulturellt sammanhang (Vygotskij, 1934/1962). Centralt i Vygotskij's teori är den proximala utvecklingszonen (*zone of proximal development*), som beskriver övergången från en interpersonell (social) till en intrapersonell (individuell) process och visar omgivningens betydelse för individens lärande. Fröjd (2005) förklarar att den proximala utvecklingszonen kan sägas ligga mellan elevens utvecklingsnivå och den nivå som kan uppnås med adekvat stöd: "Den proximala zonen skulle då vara skillnaden mellan svårighetsgraden på de uppgifter en elev klarar på egen hand och svårighetsgraden på de uppgifter han eller hon klarar med lite hjälp" (2005:56). Ett annat centralt begrepp som lyfts fram i sociokulturell teori är *medierande redskap* (Säljö, 2010:185), som kan vara såväl språkliga som materiella. Blåsjö (2006) beskriver medierande redskap som någonting vi använder för att skapa mening och som utgörs av både "genrer, texttyper och konkreta ting som datorn, telefonen och miniräknaren" (2006:53). Enligt Vygotskij (1978) spelar skolundervisningen en central roll i individens kognitiva utveckling eftersom den ger möjlighet till nya former av tänkande. I detta samspel mellan lärare och elev kommer elevens vardagliga begrepp att sammanföras med lärarens akademiska. Lärarens uppgift blir att skapa processer som möjliggör för och stimulerar till aktivitet (Säljö, 2010; Vygotskij, 1978).

Inom den sociokulturella traditionen har språket en särställning som medierande redskap (Vygotskij, 1978). De språkliga redskapen utvecklas inom kulturella gemenskaper. Säljö (2010) menar att det inte är fruktbart att göra skillnad på språkliga och fysiska redskap eftersom dessa förekommer tillsammans och förutsätter varandra. Denna sammankoppling av språkliga och fysiska redskap visar den nära samhörigheten mellan den sociokulturella traditionen och den handlingssteoretiska när det gäller synen på lärande. Det måste därför i alla situationer finnas både reflektion, kunskap och fysisk

handling för att positiva förändringar ska kunna komma till stånd i pedagogiska situationer:

Kunskaper och färdigheter hos människor är inte teoretiska *eller* praktiska, de är alltid *både och*. Vi både tänker och utför fysiska handlingar, och dessa båda aspekter är sammankopplade och beroende av varandra. (Säljö, 2010:187)

Det dialogiska samspelet ligger till grund för många av Vygotskijs idéer, men det är först hos Bakhtin (1986) som 'dialogen' används som ett grundbegrepp. Bakhtin ser språket som en dialogisk företeelse där varje yttrande har ett förflutet och riktas mot mottagare i nuet eller i framtiden. Dialogbegreppet visar sambandet mellan det individuella och det gemensamma, mellan samtalet i nutiden och samtalet i dåtiden. Eftersom mening skapas genom dialog framträder behovet av varierande kommunikations- och inlärningsstrategier i undervisningen (Nordenfors, 2009; Gibbons, 2006a; Dysthe, 2001/2003).

Freires (1970/1976) forskning har bidragit till debatt om utbildningens mål och mening. Freire menar att teori och praktisk erfarenhet inte får skiljas åt. Undervisning ska frigöra, men ingen person kan befria en annan; inte heller kan man befria sig själv, utan frigörandet måste ske genom att bägge parter medvetandegörs i vad Freire benämner *conscientização* (1970/1976:32). I och med att parterna blir medvetna skapas möjlighet för att gå in i den historiska processen som ansvarstagande personer.

Freire menar att kunskap växer fram genom de gemensamma upptäckter människor gör, och i detta samspel ser Freire dialogen som central (1970/1976:76). Enligt den dialogiska handlingsteorin är det inte ett subjekt som dominerar ett objekt, utan det handlar i stället om subjekt som möts för att tillsammans skapa förståelse. En dialogisk handling såsom samarbete kan bara åstadkommas genom kommunikation och uppstår enbart mellan subjekt (1970/1976:76). Subjekten kan dock, som i fallet med lärare och elev, ha olika funktioner och ansvarsnivåer, men det är viktigt att de alltid har ömsesidig tillit. Läraren måste med andra ord lita på eleven och dennes förmåga att resonera. Kommunikationen dem emellan förutsätter en dialog, då kommunikationen måste ske tillsammans *med* och inte *för* någon (1970/1976:95).

Schön (1987, 1983) riktar intresset mot grundläggande frågor angående relationen mellan kunskap, reflektion och handling; inspirationen har hämtats från Freires medvetandegörande pedagogik. Liksom Freire (1970/1976) menar Schön (1987, 1983) att förhållandet mellan teori och praktik är interaktivt. I dialogen kan människors kunskaper och handlingar fogas samman

och frigöra *tyst kunskap*.⁵ Forskaren kan, enligt Schön, medverka till att den tysta kunskapen formuleras genom att deltagarnas beprövade erfarenheter begreppliggörs och blir föremål för reflektion.

I föreliggande studie är syftet att identifiera framgångsfaktorer i lärares läs- och skrivundervisning, samt undersöka vilka förutsättningar som lärandemiljön erbjuder för utveckling av yrkesskicklighet. Som centrala begrepp framträder tyst kunskap (Polanyi, 1966/1983), reflekterat yrkeskunnande (Schön, 1983) och conscientização (Freire, 1970/1976).

⁵ 'Tyst kunskap' (eng. *tacit knowledge*): uttryck myntat av M. Polanyi för att beteckna sinnesintryck, uppfattningar, sociala normer och värderingar som tas för givna. Med begreppet ville Polanyi visa att även rationalistisk och positivistisk kunskapsteori måste förlita sig på sociala processer som inte till fullo förstås eller prövats kritiskt. Begreppet grundades i kunskaps- och samhällsfilosofi, men har ibland även förknippats med språkfilosofin hos Wittgenstein ("Tyst kunskap", u.å.; se äv. Polanyi, 1966/1983).

2 Syfte

Studiens syfte är att analysera framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande,⁶ särskilt med avseende på undervisning av elever i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter. Syftet är också att klarlägga hur läraren utvecklar sin yrkesskicklighet, samt ta reda på vilka förutsättningar den pedagogiska miljön erbjuder för denna utveckling.⁷

2.1 Frågeställningar

- Vilka skriftspråksaktiviteter sker i klassrummet och på vilket sätt bidrar dessa till elevens läs- och skrivlärande?
- Finns det moment i lärarens undervisning som kan ses som förebyggande specialpedagogiska insatser? Hur arbetar läraren i så fall för att identifiera och undanröja hinder i elevens läs- och skrivlärande?
- Vad ligger till grund för lärarens pedagogiska gestaltning?
- Finns det förutsättningar i den pedagogiska miljön som kan tänkas främja ett reflekterat yrkeskunnande? Hur kan de i så fall beskrivas?

2.2 Disposition

Dispositionen avspeglar de tre abduktiva stegen i avhandlingsarbetet (kap. 1.2). Det första steget visar, genom redovisning och analys av några elevhistorier, resultatet av lärarnas undervisning. Denna del svarar mot frågan om *vad* lärarens undervisning över tid lett fram till. Nästa steg åskådliggör, genom gestaltning av ett antal klassrumsscener, *hur* lärarna undervisar. I den tredje delen diskuteras och problematiseras *varför* lärarna arbetar som de gör, det vill säga vilka faktorer som har lett fram till deras yrkesskicklighet.

Avhandlingen, som indelats i elva kapitel, inleds med en bakgrundsbeskrivning (kap. 1), vars syfte är att placera in studien i forskningsområdet, ge en övergripande sammanfattning av forskningsområdets aktuella läge, problem och behov, samt motivera studiens abduktiva, sociokulturella och handlingsteoretiska ansats. Därpå presenteras avhandlingens syfte och fråge-

⁶ 'Läs- och skrivlärande' avser elevens aktiva läroprocesser. Begreppet används här överordnande för att beteckna läs- och skrivutveckling samt läs- och skrivinlärning.

⁷ Det första delsyftet och frågeställning 1–2 härrör från lärarens undervisningspraktik; det andra delsyftet och frågeställning 3–4 handlar om lärarens lärandemiljö och utveckling av yrkeskompetens.

ställningar (kap. 2). Det följs av kapitel 3 där teoretiska aspekter på läs- och skrivlärande avhandlas. Kapitel 4 tar upp lärarens undervisningspraktik, och kapitel 5 lärarens lärandemiljö, med avsnitt ägnade framgångsrik läs- och skrivpedagogik ur ett forsknings- och utvecklingsperspektiv. I kapitel 6 redogörs för metodval och forskningsdesign. Därefter följer en beskrivning av studiens genomförande (kap. 7).

Studiens resultat och analys redovisas i kapitel 8, 9 och 10. I kapitel 8 presenteras inledningsvis studiens informanter. Sedan återges lärarnas elevhistorier ur ett retrospektivt perspektiv. Det följs av ett avsnitt som åskådliggör scener från olika undervisningssituationer. Dessa avsnitt, elevhistorierna och klassrumsscenerna, avser att ge en grund för den tematiska analysen, som genomförts utifrån kriterier formulerade av Ryan och Bernard (2003). Resultatet av den tematiska analysen presenteras i kapitel 9 och 10 under rubrikerna Lärarens undervisningspraktik respektive Lärarens lärandemiljö.

Diskussionen (kap. 11) inleds med en sammanfattning av avhandlingens tematiserade resultat, vilket följs av en metoddiskussion. Därefter diskuteras studiens resultat i relation till tidigare redovisad forskning. Därpå följer sammanfattning på engelska, referenssammanställning samt ord- och begreppförklaringar.

3 Teoretiska aspekter på läs- och skrivlärande

I detta kapitel redovisas utveckling av läs- och skrivförmåga ur kognitiva, språkliga och sociala perspektiv. Läs- och skrivpedagogisk kompetens och pedagogiska traditioner ägnas härvid uppmärksamhet. Den forskning som tas upp är avsedd att användas i den abduktiva processen och bidra till att ge svar på studiens forskningsfrågor.

3.1 Skriftspråksutveckling: vägar till läs- och skrivförmåga

Det talade språket utvecklas redan från födseln. Det sker i det sociala samspillet med andra där begrepp som används ofta är kopplade till konkreta erfarenheter. De blir därigenom lätta att ta till sig och införliva med tidigare kunskaper. Skriftspråksutvecklingen bygger vidare på den språkliga grunden som utvecklas under barnets tidiga år (Moats, 2010; Adams, 1990). Detta resonemang återfinns också hos Myrberg (2007), som menar att *talspråksplattformen* ligger till grund för *kodknäckarfasen* (2007:10). Under denna fas introduceras barnet i den alfabetiska principen, det vill säga att kunna koppla fonem till grafem. Därefter sker en gradvis övergång från fonologisk till ortografisk huvudstrategi.

En läsare använder antingen den direkta vägen till sitt mentala ordlexikon genom den ortografiska ordigenkänningsprocessen, eller indirekt via den fonologiska, ljudande vägen (Coltheart, 2007; Myrberg, 2007). Vid användning av den fonologiska strategin sker avkodningen i mindre delar såsom bokstäver och bokstavssekvenser som binds till en fonologisk helhet. När man använder den ortografiska strategin kopplas orden direkt till ett inre ortografiskt lexikon. En förutsättning för korrekt avkodning är att ordet presenterats vid flera tillfällen, så att en ortografisk bild har kunnat etableras i långtidsminnet (Coltheart, 2007; Myrberg, 2007). Nybörjarläsaren använder sig mest av den fonologiska vägen, medan den erfarna läsaren i hög utsträckning använder den direkta ortografiska vägen. Enligt Elbro (2001/2004) hjälper den fonologiska processen barnet att lägga märke till ordens uppbyggnad, vilket banar väg för den ortografiska processen. Den ortografiska läsningen blir mer och mer den huvudsakliga lässtrategin, men den fonologiska strategin har fortfarande en viktig roll. När läsaren stöter på okända ord i texten aktiveras nämligen den fonologiska strategin (Coltheart, 2007;

Myrberg, 2007; Elbro, 2001/2004). Vid läsning används således både den fonologiska och den ortografiska strategin. Den skickliga läsaren utnyttjar båda dessa strategier i sin läsning och skiftar smidigt mellan dem, och har stor nytta av alla ordbilder som finns införlivade i läsmminnet.

Den framgångsrika nybörjarläsaren läser gärna och mycket. Därmed ökar denne sitt ordförråd, sin genrekunskap och sitt läsflyt. De elever som får problem i läsinlärningsstarten tenderar däremot att alltmer halka efter sina kamrater (Myrberg, 2003). Enligt Stanovich (1986) förs problem i läs- och skrivinläringen vidare och förstärks i den fortsatta läs- och skrivutvecklingen. Detta liknar Stanovich vid en Matteuseffekt⁸ i läsförmåga. Det innebär att de elever som har ett sämre utgångsläge läser mindre – kanske väljer de rent av bort skriftspråkliga aktiviteter – varför de får den sämsta utvecklingen, medan elever med bättre utgångsläge allt mer utvecklar sin skriftspråkliga förmåga.

För att automatisera läsningen och bygga upp sitt ordförråd är det nödvändigt med träning, påpekar Adams (1990). De elever som inte läser får ett begränsat antal ord som de direkt kan identifiera. Att läsa flytande är nämligen beroende av det antal ord i texten som kan identifieras vid ett ögonkast, *sight words* (Torgesen, 2007:522). Antalet ord som man stött på tidigare i text är således betydelsefullt. Torgesen konstaterar utifrån ett flertal studier att karakteristiskt för elever med lässvårigheter är just att de har ett begränsat förråd av ord som direkt kan identifieras. En grundläggande orsak till detta är att de sällan läser och därmed inte får tillräcklig läserfarenhet (Torgesen, 2007; Adams, 1990).

3.1.1 Fonologisk förmåga

Redan 1934 skrev Vygotskij (1934/1962): "The child must learn to distinguish between semantics and phonetics and understand the nature of the difference" (1934/1962:128). Uppmärksamheten riktades därmed mot fonologins betydelse för läsinläringen. Ett stort antal studier har sedan dess påvisat positiva effekter av fonologisk medvetenhetsträning hos förskolebarn. Bornholmsstudien (Lundberg, Frost & Petersen, 1988), Poskiparta, Niemi och Vauras' (1999) studie och Osloprojektet (Frost, 2002) är exempel på sådana studier. Där framkom också att de som tjänade mest på den fonologiska medvetenhetsträningen var de barn som hade sämst språklig förmåga. Poskiparta et al. (1999) kom till slutsatsen att de barn som inte kan identifiera ett enskilt fonem i ett ord inte har nått den nivå där framgångsrik läsinläring kan starta. När denna nivå uppnåtts ger träning en kraftig effekt på läsförmågan. Enligt Poskiparta et al. bör den fonologiska träningen då ske i

⁸ 'Matteuseffekt' syftar på bibelcitaten "Ty den som har, åt honom skall varda givet, så att han får över nog; men den som icke har, från honom skall tagas också det han har" (Matteus 13:12).

kombination med övning i att läsa och skriva. Även i Osloprojektet (Frost, 2002) framkom fördelen med att arbeta parallellt med läsning och skrivning, eftersom ”skrivningens fonemanalys kan ge barnet den insikt som krävs för att kunna utveckla läsningens fonemsyntes” (Frost, 2002:56).

Torgesen, Otaiba och Grek (2005) poängterar dock att program som tränar språklig medvetenhet, till exempel Bornholmsmodellen, inte är tillräckliga för att säkerställa en god skriftspråksutveckling för alla barn. Flera andra faktorer spelar in. De förordar i stället en pedagogik som kombinerar fonologisk medvetenhetsträning med instruktioner i den alfabetiska principen (kopplingen fonem–grafem) och aktiviteter där skrivande praktiseras. Även Snow och Juel (2007:512) framhåller betydelsen av att träna såväl fonologisk som fonemisk medvetenhet, utveckla ordförrådet och lära sig läs- och skrivstrategier.

3.2 Läsförståelse, ordförråd och socialt samspel

Läsfärdighet är ett samspel mellan många olika, parallella processer (Perfetti, Landi & Oakhill, 2007). *Läsförmågan* (L) byggs upp av komponenterna *avkodning* (A) och *förståelse* (F) enligt modellen $L = A \times F$ (Gough & Tunmer, 1986). Det finns således både en funktionsaspekt i skriftspråket, att kommunicera ett innehåll mellan två personer som är åtskilda i tiden och rummet, samt en formaspekt, skriftspråkets tekniska uppbyggnad. Enligt Byrne (2007) är motivation en förutsättning för utveckling. Adams (1990) framhåller även betydelsen av självförtroende.

Enligt Stanovich (1986) föreligger en stark korrelation mellan ett välutvecklat ordförråd och läs- och skrivförmåga. När det gäller ordförrådstillväxten har, som tidigare nämnts, fonologisk förmåga en nyckelroll. Ordförrådet har i sin tur en nyckelroll för textförståelsen.⁹ Även Snow och Juel (2007) lyfter fram ordförråd som den viktigaste enskilda faktorn bakom läsförståelse. De påpekar att olika texter kräver olika typer av läskompetens, vilket fordrar ett rikt ordförråd inom olika kunskapsområden. Enligt Perfetti et al. (2007) utvecklas läsförståelse med ökad läserfarenhet, men det räcker inte bara med mer läsning, utan det måste vara *effektiv* läsning.

Wolff (2006) betonar vikten av att aktivt utveckla ordförrådet redan i förskolan för att lägga en bra grund för skriftspråksutvecklingen. Ju tidigare arbetet med detta börjar, desto bättre menar Wolff att förutsättningarna blir för att de barn som har ett sämre utgångsläge inte ska komma för långt efter.

Kintsch och Rawson (2007) delar in läsningen i *online* och *offline* (2007:213). Det som sker under själva läsningen – till exempel avkodning, syntaktisk och semantisk förståelse – är online, medan det som sker efter läs-

⁹ 'Textförståelse' avser förmågan att förstå text och innefattar både läs- och hörförståelse, det vill säga både när man på egen hand läser texten och då man får den uppläst för sig.

ningen är offline. Det kan till exempel vara att besvara frågor, sammanfatta det man läst eller lösa problem i anslutning till texten.

Kintsch och Rawson tar upp de tre språkliga faktorerna *ordigenkänning*, *grammatisk kunskap* och *ordförståelse* (2007:210) som betydelsefulla för läsförståelsen. De konkretiserar fenomenet läsförståelse utifrån en mikrorespektive makronivå som tillsammans utgör en *textbase*. För att få en djupare förståelse av texten måste läsaren konstruera en mental modell, *situation model*, av den situation som texten beskriver. Textens mikronivå måste kunna kopplas ihop med dess makronivå för att läsaren ska få en helhetsbild av texten. För att åstadkomma detta krävs att läsaren kan göra inferenser.

Nation (2007) påtalar sambandet mellan språkförståelse och verbalt minne. När avkodningen har automatiserats kan minnesresurserna läggas på innehållet i texten. De läsare som inte lyckas automatisera sin avkodning får ofta läsförståelseproblem till följd av detta. När texterna blir svårare har de inte tillgång till den minneskapacitet som behövs för de processer som läsningen kräver. Enligt Kintsch och Rawson (2007) ställs stora krav på arbetsminnet för att dels forma en textbas, dels använda kunskapen till att forma en situationsmodell (2007:259).

3.3 Läs- och skrivlärande: samspel, arv och miljö

Utvecklingen av läs- och skrivförmåga är komplicerad eftersom arv- och miljöfaktorer hela tiden samverkar. Mellan individens genetiska förutsättningar och omgivningens påverkan sker ett oavbrutet, dynamiskt samspel (Byrne, 2007; Myrberg, 2007; Pennington & Olson, 2007).

Myrberg (2007) menar att vi ärver språkbiologiska förutsättningar som samspelar med miljöfaktorer. Det innebär att läs- och skrivlärandet påverkas mer eller mindre positivt beroende på vilken miljöpåverkan individen får. Goda betingelser i lärandemiljön, som till exempel skicklig undervisning, tillgång till böcker, högläsning och andra skriftspråkliga aktiviteter, kan således reducera risken för utveckling av läs- och skrivsvårigheter. Byrne (2007) beskriver lärandet som ett förhållande mellan *input* – det miljön bidrar med – och *output* – den lärandes egen insats och förmåga. De omgivningsfaktorer som Byrne tar upp handlar om att skapa en gynnsam social miljö för lärandet och tillhandahålla en medvetet arrangerad och välstrukturerad undervisning. Viktiga komponenter i denna undervisning är den fonologiska medvetenheten, den alfabetiska principen, ordförråd, samt förståelsestrategier. Den första läsinläringens betydelse understryks – ”First steps matter, apparently” (2007:104) – liksom vikten av motivation: ”we need to be mindful that motivational decline can have disastrous effects on reading growth” (2007:118). Även Bowey (2007) anser att det är viktigt att lärandesituationerna görs lustfyllda, och se till att läsning av meningsfulla texter integreras i lärandeprocessen.

3.3.1 Dyslexi

Dyslexi är en form av läs- och skrivsvårigheter som orsakas av ”bristande språkbiologiska förutsättningar för läs- och skrivinläring” (Myrberg, 2007:37). Ett gemensamt drag hos elever med dyslektiska svårigheter är att de jämfört med jämnåriga elever har sämre fonologisk förmåga. Dessa svårigheter har ofta en genetisk bakgrund (Bowey, 2007; Myrberg, 2007; Pennington & Olson, 2007). Problemet visar sig i svårigheter att uppnå automatiserad ordavkodning, samt i bristande stavning. Torgesen (2007) använder följande definition:

Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific language-based disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single word decoding ... (Torgesen, 2007:522)

Personer med dyslexi har många gånger, utöver fonologiska problem, även andra språkliga svårigheter som kan ses som nära relaterade. Det kan röra sig om verbalt minne, ordåtkomst och försenad språkutveckling (Bowey, 2007:160; Torgesen, 2007:525). Även sekundära problem som svag läsförståelse, matematiksvårigheter och ett dåligt självförtroende förekommer. Som en följd av dyslexin kan även socioemotionella problem uppstå (Bowey, 2007:27).

Enligt Myrberg (2007) finns en tydlig, ärftlig inverkan på utvecklingen av fonologisk förmåga. Denna sker såväl direkt, genom biologin, som indirekt, genom socialt samspel. Dyslexins orsak kan med andra ord spåras i både ett genetiskt och ett socialt arv (2007:38). Myrberg poängterar att läskonsten är en kulturell verksamhet som fordrar undervisning, stimulans och kulturella vanor för att utvecklas och upprätthållas. Samuelsson (2007) är av samma åsikt, och tillägger att det inte finns några genvägar: ingen förvärvar en god läs- och skrivförmåga utan att öva just läsning och skrivning.

När det gäller läs- och skrivsvårigheter är det primära problemet för eleven att tillägna sig den alfabetiska principen. Dyslexiforskning har därför riktat in sig mer specifikt på detta, medan läs- och skrivpedagogik generellt har fler aspekter. I följande avsnitt, som har fokus på mina forskningsfrågor, ges en historisk överblick och pedagogiska infallsvinklar på vad som kan ligga till grund för en framgångsrik läs- och skrivpedagogik.

3.4 Phonics, whole language eller balanserad undervisning?

Frågan om vad som konstituerar god läs- och skrivundervisning har under lång tid undergått livlig debatt, och många motstridiga ståndpunkter har framförts. En huvudfråga har varit vilken metod som bäst lämpar sig för att lära elever läsa och skriva (Snow & Juel, 2007).

Fokus kom att riktas mot huruvida elever bäst lär sig läsa genom att utgå från delarna, fonemen, eller från helheten. De två läsinriktningarna *phonics* och *whole language* utvecklades. Dessa inriktningar har två diametralt motsatta utgångspunkter: den syntetiska respektive den analytiska principen. Den syntetiska principen innebär att eleven börjar med att lära sig en rad del-färdigheter som sedan integreras till en sammanhängande läsprocess. Den analytiska utgår från en helhet som därefter bearbetas på ett mer detaljerat plan. Läsinriktningarna kom att stå i motsatsförhållande till varandra (Snow & Juel, 2007).

En företrädare för *whole language* var F. Smith (1978). Han förespråkade läsning baserad på mening, vilket han ansåg gav eleverna lustfyllda läs-upplevelser. Särskilt värdefullt var detta för elever som kom från torftiga språkmiljöer. Smith betonade starkt den kontextuella kunskapens betydelse och kritiserade den syntetiska metoden för att vara tråkig och onödig. Den analytiska metoden har å andra sidan kritiserats för att vara alltför osäker och leda till rena gissningar. Förespråkare för *phonics* underströk betydelsen av explicit undervisning av den alfabetiska principen i läsinläringen (Snow & Juel, 2007).

I Sverige pågick läsdebatten som livligast på 1970-talet, där den metodik som kom att betecknas Läsning på talets grund (LTG) (Leimar, 1974) gick i täten för den analytiska inriktningen. Det är dock viktigt att påpeka att LTG-metoden, enligt Leimar (1974), bygger på att eleverna redan knäckt läskoden, det vill säga gjort kopplingen mellan fonem och grafem, innan metoden praktiseras.

1966 publicerades M. Mathews' *Teaching to read*, där den långvariga diskussionen om metoder och undervisning beskrivs ur ett historiskt perspektiv. Mathews kom till slutsatsen att det var långt mer fruktsamt att rikta uppmärksamheten mot kopplingen mellan ljud och bokstav, än att fokusera på större enheter när man lär barn att läsa (Snow & Juel, 2007:508). Denna bok kom att utgöra en nyckelpublikation i läsdebatten.

I *Learning to read: The great debate* (Chall, 1967) återfinns en grundlig redogörelse för läsmetoder. Den diskussion som förts mellan forskarna hade alltså handlat om vilket angreppssätt som är det bästa i den tidiga läsinläringen: *whole language*, med betoning på meningsinnehållet, eller *phonics*, som förordar explicit träning av den alfabetiska principen. Vid denna tidpunkt pågick i USA "the reading war", en intensiv debatt som delade läsforskarna i två läger. Chall (1967) menade att området lidit brist på forskare med förmåga att dra generella slutsatser som skulle ha kunnat samla ihop det som framkommit och teoretiserat resultaten.

För att få svar på frågan om vilket läsprogram som gav det bästa resultatet i nybörjarläsningen analyserade Chall olika läsprogram och kom fram till att det fanns många olika faktorer och variabler som påverkar effekterna av programmen. Ytterst handlar det dock om att kunna utforma balanserade program, det vill säga en undervisning där arbete med både språkets form och

funktion ingår (Chall, 1983). Denna iakttagelse kom att få flera ansedda efterföljare, av vilka särskilt kan nämnas Adams, Langer, Pressley och Moats.

Chall (1983) uppmärksammade också att klassrumsmiljön och den enskilda lärarens utformning av undervisningen har större betydelse för resultatet än själva programmets utformning och innehåll. Chall resonerar utifrån sina resultat och kommer fram till att en bidragande faktor till goda resultat är att lärare som prövar nya program blir mer ambitiösa, samtidigt som de även tar med sig gamla övningar. När nya aspekter i ett program är färska samtidigt som minnet av det gamla fortfarande är aktivt, har eleverna tillträde till det bästa från båda programmen genom sina lärare.

Chall fann vidare att i program som lyckades hade eleverna fått mer läsundervisning och tidig erfarenhet av att träna sammanhållen läsning med avkodning under de första skolåren. Utifrån sitt material kunde Chall konstatera att en viktig komponent i nybörjarundervisningen är systematisk ljudinläring. Chall överraskades av resultaten och ställde sig frågan hur detta hade kunnat förbises under så lång tid. Chall framhöll, i samstämmighet med Mathews (1966), att explicit fokus på den alfabetiska principen tidigt i läsprocessen är att föredra framför varje metod som ensidigt fokuserar på den analytiska principen (Chall, 1983). Challs (1967, 1983, 1996) publikationer påverkade starkt den pågående läsedebatten. Därmed utmanades företrädare för whole language-inriktningen, och då särskilt dess frontfigur Goodman (Snow & Juel, 2007:512; se Goodman, 1982).

1990 skrev Adams sin, inom läsforskningen, tongivande bok *Beginning to read*. Här ges en bild av läsning ur ett kognitivt, psykologiskt och undervisningsperspektiv. Adams' forskning hade lett fram till en slutsats som överensstämde med Mathews' (1966) och Challs (1983), nämligen att en framgångsrik läsinläring fordrar tidig och explicit undervisning i den alfabetiska principen.

Genom studier av elementära läsprocesser i klassrumsmiljö hade även Adams (1990) försökt reda ut den kontroversiella frågan om hur läsinläringen bör gå till. Adams konstaterar utifrån sin forskning att inte en enskild metod är tillräcklig för att säkerställa att alla elever utvecklar en god läsförmåga. I stället förespråkar Adams att avkodningen görs utifrån en systematisk metodik i kombination med sammanhållen läsning i meningsfulla sammanhang och undervisning i förståelsestrategier. En förutsättning för läsning är som nämnts att tillägna sig den alfabetiska principen, och detta kräver enligt Adams undervisning som är individuellt anpassad, liksom kontinuerlig uppföljning av elevernas framsteg. Läsförståelse som är målet för läsning är beroende av att barnen lär sig känna igen och automatisera bokstäver och stavningsmönster. Enligt Adams måste läsinläring bygga på insikter i läsprocessen och läsinläringens natur. Det är också viktigt för läraren att ha kunskap om hur olika barn går till väga för att lära sig läsa och skriva, känna

till vilka problem som kan uppstå på vägen, och veta hur man ska kunna stödja det enskilda barnet i dess skriftspråksutveckling.

När det gäller den analytiska metoden återstår, enligt Snow och Juel (2007), två frågor. Den första är huruvida sådana osystematiska metoder kan vara tillräckliga och adekvata för att säkerställa att alla barn lär sig den alfabetiska principen. Den andra frågan är om alla lärare är tillräckligt förberedda att utarbeta sina egna metoder för att lära ut kopplingen mellan ljud och bokstav.

På uppdrag av National Research Council (NRC) publicerades *Preventing reading difficulties in young children* (Snow et al., 1998). I rapporten förespråkas en pedagogik som bygger på explicit undervisning av den alfabetiska koden, samt läsning och skrivning i meningsfulla sammanhang där en medveten undervisning i läsförståelsestrategier ingår. Sambandet mellan att arbeta med språklig medvetenhet i förskolan (fonologisk medvetenhet, ordförråd, bekantskap med skriftspråkets funktion) och senare läsförmåga poängteras. Enligt Snow och Juel (2007) kan NRC:s rapport sägas förordna en pedagogik där det bästa inom de båda läsinriktningarna phonics och whole language tas till vara. En annan viktig aspekt i rapporten är betydelsen av att identifiera orsaken till läs- och skrivsvårigheter för att kunna ge rätt insatser till de barn som ligger i riskzonen för detta. Inte överraskande finns dessa grundtankar också företrädna i de svenska konsensusrapporterna (Myrberg & Lange, 2006; Myrberg, 2003).

3.4.1 Framgångsrik läs- och skrivpedagogik

Enigheten är i dag stor om att lärarens kunskap och kompetens är avgörande för framgångsrik läs- och skrivpedagogik. Detta gäller inte minst den grundläggande läs- och skrivinläringen. Läraren är således nyckeln till framgång, men här till fördras, menar Snow och Juel (2007), lärarskicklighet. Det som avgör är *hur* metoder praktiseras och omsätts i undervisningen och i interaktionen mellan lärare och elev. Torgesen (2007) konstaterar, i samstämmighet med Rack (2004), att olika strategier är optimala för olika elever. Situation, skola, och social tillhörighet är exempel på faktorer som också påverkar undervisningen, och som sinsemellan interagerar.

Enligt Snow och Juel (2007) undervisar skickliga lärare i läsförståelsestrategier, ordkunskap och skrivning, likaväl som i ordavkodning. Den effektivaste undervisningen genomsyras av en stor bredd av varierande program, där läraren är medveten om att alla delarna kräver sin uppmärksamhet. Framgångsrika lärare förmedlar både kunskap och ger stöd. De ger explicita instruktioner, men uppmuntrar också självständigt lärande. Elever i behov av särskilt stöd får mer tid för enskilda instruktioner, det vill säga en-en-undervisning (Snow & Juel, 2007:517; Torgesen, 2007:529). Utmärkande för undervisningen är att den är ämnesövergripande och individanpassad. Ett

diagnostiskt förhållningssätt,¹⁰ hög elevaktivitet, föräldrasamarbete, lekfull fonologisk träning i förskolan, samt samarbete mellan lärare är andra komponenter som lyfts fram. Även här finns en samsyn med konsensusrapporterna (Myrberg & Lange, 2006; Myrberg, 2003).

När det gäller individuella instruktioner krävs det, enligt Snow och Juel (2007), stor lärarskicklighet för att veta vilket stöd som i det enskilda fallet kan behövas inom olika områden och hur man ska gå till väga. De pekar på fem områden där instruktioner bör ges: *fonologisk medvetenhet, fonem, ordförråd, läsflyt* och *lässtrategier* (2007:512). Eftersom en automatiserad ordavkodning är en förutsättning för läsförmåga är träning av kopplingen mellan fonem och grafem en viktig del. För att utveckla ordförrådet rekommenderar Snow och Juel att uppmärksamheten riktas mot både explicit och implicit lärande, till exempel att använda högläsning med textsamtal respektive elevens enskilda läsning för att bygga upp ordförrådet och lära sig förståelsestrategier. Å andra sidan finns inga rekommendationer för exakt *när, hur, eller hur länge* dessa inlärningsinstruktioner ska ges, anmärker författarna. De fem instruktionsdomänerna måste också integreras i ett sammanhang, då de inte blir verkningsfulla om de är fristående.

Snow och Juel argumenterar för att eleverna ska få lära sig läsa olika texter på olika sätt beroende på syfte och innehåll. För detta ändamål krävs explicita instruktioner som är vägledande. Vidare påpekar de att metoden ska utgöra en del i en helhet och väljas medvetet av läraren. Det handlar således *både* om konceptuell kunskap och förståelsestrategier, fonologisk medvetenhet och skrivande för kommunikation (2007:510). Betydelsen av såväl förebyggande (*pre-service*) som stödjande (*in-service*) insatser understryks, liksom lärarskicklighet (2007:519).

Sammanfattningsvis konstaterar Snow och Juel att studier av läsutveckling, studier av specialpedagogiska insatser, samt studier av lärare och skolor som visat sig vara framgångsrika, alla visar på betydelsen av uppmärksamhet på de små delarna, fonemen, i den tidiga läsinläringen (2007:518). Detta gagnar alla elever, är inte till nackdel för någon av dem, men nödvändigt för några.

3.4.2 Förebyggande och stödjande läs- och skrivpedagogik

Snow et al. (1998) identifierar tre fundamentala orsaker till läs- och skrivproblem: 1) problem med kopplingen mellan fonem och grafem, 2) avsaknad av läsförståelsestrategier samt 3) brist på motivation för läsning. Läsningen blir mödosam eftersom eleven saknar förståelse av ords fonologiska uppbyggnad. Följden blir att avkodningen tar all energi i anspråk så att läsförståelsen går förlorad (Torgesen, 2007:522). Eleven kan även ha svårigheter

¹⁰ Ett 'diagnostiskt förhållningssätt' innebär att läraren i den dagliga verksamheten övervakar kritiska moment i elevens läs- och skrivlärande.

med ortografisk läsning, det vill säga att identifiera ord med ett ögonkast, 'sightwords' (Torgesen, 2007:522). Denna färdighet är, som tidigare nämnts, avgörande för att uppnå en god avkodningsförmåga (Torgesen, 2007; Adams, 1990).

Enligt Torgesen (2007, 2001) är det viktigt att skolorna arbeta förebyggande för att eleverna ska slippa misslyckas i läsinlärningen. Effektiva insatser ska göras i läsinlärningsfasen, och Torgesen varnar för en återhållsam inställning. Likaså varnar Myrberg (2003) för en passiv pedagogisk hållning till elevens läs- och skrivproblem, som han menar får negativa konsekvenser, inte minst för elevens självförtroende. Lärarskicklighet har i detta sammanhang avgörande betydelse:

För den lärare som har kunskaper om barns språkliga utveckling är tecken på hotande läsinlärningsmisslyckanden enkla att se. För lärare utan nödvändiga kunskaper blir 'vänta-och-se-attityden' ett argument att inte genomföra särskilda insatser. (Myrberg, 2003:53)

Även Torgesen et al. (2005) framhåller betydelsen av tidig kartläggning och noggrann övervakning av läsutvecklingen, vilket de menar eliminerar risken för misslyckande i läsinlärningen. De bästa effekterna uppnås om träningen startar i förskoleklassen, innan barnet börjat den formella läsinlärningen.

Heimdahl Mattson och Roll-Pettersson (2007) intervjuade elever med erfarenheter av läs- och skrivproblem om deras upplevelser av specialpedagogiskt stöd i skolan. Samtliga elever uttryckte att de mött en vänta och se-attityd i fråga om sina läs- och skrivsvårigheter. När de till slut fick specialpedagogiskt stöd var det ofta i segregeringar, till exempel i särskilda undervisningsgrupper, vilket dock inte var någon garanti för effektiv undervisning (Heimdahl Mattson & Roll-Pettersson, 2007). Liksom Myrberg (2003) menar de att den vänta och se-attityd som eleverna möter ofta är ett tecken på okunskap hos lärarna om läs- och skrivprocesser och om hur barns språk utvecklas. Detta borde i sin tur ge en klar varningssignal till lärarutbildningen, påpekar Heimdahl Mattson och Roll-Pettersson (2007).

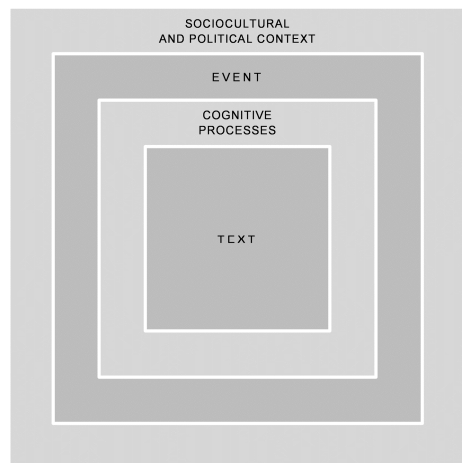
En-en-undervisning, i korta och intensiva pass, kombinerat med lärarskicklighet har visat sig vara viktiga faktorer i insatser för elever med dyslektiska problem (Torgesen, 2007). Betydelsen av att individanpassa insatserna och använda olika tillvägagångssätt lyfts fram: "given the right level of intensity and teacher skill, it may be possible to obtain these rates of growth using a variety of approaches to direct instruction in reading" (Torgesen, 2007:529). Vidare konstaterar Torgesen (2007) att det visar sig lättare att undervisa de elever som fått en-en-undervisning eftersom de utvecklat fungerande lässtrategier. Rack (2004) betonar vikten av att ta reda på vilken typ av insats som är effektiv för vilken elev och i vilket skede av elevens utveckling av skriftspråket, i stället för att fokusera på vad som gör vissa typer av insatser effektiva.

Enligt Torgesen (2007) är de lässvårigheter en elev uppvisar alltid ett resultat av interaktionen mellan elevens grundproblem och de stödinsatser som satts in. Det handlar således, som tidigare framhållits, om ett samspel mellan arv och miljö. Liksom Rack (2004) tar Torgesen (2007) upp betydelsen av att skilja ut problemen så att rätt stöd kan ges. Detta är någonting som Torgesen menar måste göras av en expert inom området, så att utlåtandet blir tillförlitligt och säkert. Torgesen poängterar att om skolor framgångsrikt anskaffar och organiserar effektiva resurser för den inledande läsinläringen, kommer den tilltagande trenden av elever i behov av specialpedagogiska insatser med all sannolikhet att kunna vändas. Detta resonemang förs även i den svenska konsensusrapporten (Myrberg, 2003), där man kommer till samma slutsats.

3.4.3 Utveckling av skrivkompetens

Medan fokus i kognitiv forskning ligger på läsning och läsprocessen, har ett ökat intresse för skrivning och skrivprocessen vuxit fram inom det sociokulturella perspektivet (Blåsjö, 2006; Hyland, 2002). Blåsjö (2006) för ett resonemang om orsaken till att intressefokus inom skrivforskningen vidgats från individens skrivprocess till den sociala dialogen. Eftersom skrivandet är en komplex menings- och identitetsskapande handling är det nödvändigt med ett socialt perspektiv, särskilt om skrivandet studeras ur ett helhetsperspektiv, menar Blåsjö.

Utifrån en helhetssyn på språket visar Ivanić (2004:223) med sin modell (Figur 1) hur man kan se på språket i olika lager som ligger inbäddade i varandra. I modellen är 'text' placerad i centrum, och här ligger fokus på språkets form; språket ses som ett objekt som studeras i sina olika beståndsdelar (grammatik, syntax, meningsbyggnad, etc.). 'Text' omslutes av 'cognitive processes' (deltagarna), som inbegriper deltagarnas kognitiva processer. I nästa lager, 'event' (den språkliga händelsen), lyfts den sociala aspekten fram; skrivandet betraktas här som en kommunikativ handling. Intresset är riktad mot den sociala kontext i vilken skrivandet sker liksom mot skrivandets syfte, den sociala interaktionen, tiden och platsen. Ytterst i Ivanićs modell ligger 'sociocultural and political context'. Här betraktas skrivandet i ett



Figur 1. Ett perspektiv på språk i flera lager (efter Ivanić, 2004:223).

vidgat perspektiv som inkluderar omvärlden, sociala strukturer samt maktrelationer. Kunskap om de språkliga lagren gör det, enligt Ivanič, lättare för läraren att ta till vara viktiga lärotillfällen i undervisningen och göra språkliga fokusskiften, till exempel att växla fokus mellan språkets form och dess funktion. I föreliggande studie används Ivaničs modell för att analysera läs- och skrivundervisningen, samt urskilja språkliga fokusskiften.

3.4.4 Skolskrivande

Ur ett sociokulturellt perspektiv betraktas tal och samtal som viktiga led i skrivarbetet (af Geijerstam, 2006; Blåsjö, 2004). Det handlar om en socialiseringsprocess där individens egen roll i lärandet betonas (Säljö, 2000; Vygotskij, 1978). Macken-Horarik (1996) menar att elever måste få möjlighet att koppla samman kunskap från olika domäner för att den ska bli förståelig. Det innebär att vardagskunskaperna sammanfogas med de skolspecifika kunskaperna. Vidare betonar Macken-Horarik betydelsen av att de elever som inte har haft förutsättningar för att bygga upp sin kunskap i andra verksamhetsfält ges möjlighet att göra detta i skolan. I annat fall kommer de att gå miste om möjligheten att påverka sin egen situation i ett vidare perspektiv. Genom undervisningen kan eleverna få tillgång till ett *register* (1996:233) som de sedan kan använda sig av i olika sammanhang. Eleverna bygger upp en meningsskapande förmåga genom att den vardagskunskap de har med sig till skolan reflekteras i den akademiska kunskap de får i skoldomänen. Utvecklingen går således från vardagskunskap till kritiskt reflekterande kunskap, och i interaktionen mellan dessa domäner måste läraren göra olika pedagogiska överväganden.

Johansson (2009) har undersökt hur ålder, genre och modalitet (skriftspråk/talspråk) inverkar på textproduktionen. Utifrån resultaten konstaterar Johansson att förkunskaper, som till exempel ordförråd, lingvistiska strukturer och genrekunskap, är nödvändiga då man ställs inför kognitivt krävande uppgifter i tal och skrift. Vilka strategier som används skiljer sig emellertid åt. Medan de yngre deltagarna i studien använder sig av strategier som de lärt sig genom att tala, kan de äldre deltagarna utnyttja lingvistiska strukturer som de lärt sig genom att läsa och skriva när de till exempel gör en muntlig framställning.

En intressant iakttagelse i Johanssons studie är att alla deltagarna var lika bra på att framföra en muntlig berättelse, vilket förklaras med att det är en genre som barnen lär sig behärska redan i förskoleåldern. Det visade sig också att genrekunskap – att kunna känna igen, förstå och skriva olika former av texter – ligger till grund för hur man planerar sitt skrivande. Under inlärningsprocessen av en ny genre tog detta så mycket kraft i anspråk hos de yngre deltagarna att texterna blev kortare och inte så språkligt varierade. När de väl lärt sig genren kunde de emellertid dra nytta av kunskapen i sitt fortsatta skrivande. Enligt Johansson börjar genrekunskap med talade, narrativa

texter, vilket följs av skrivna, narrativa texter, därpå skrivna, utredande texter och sedan talade, utredande texter. Förvärvande av muntlig och skriftlig kompetens är en komplex och multidimensionell process, där utvecklingen på ett område inte nödvändigtvis går hand i hand med utvecklingen på ett annat:

A language user can be good at writing narratives, but this does not necessarily mean that her proficiency is as good when it comes to writing expositives. And a person may perform well in the written expository task and yet have difficulties giving a speech on the same subject. (Johansson, 2009:174)

För att den kognitiva utvecklingen ska främjas krävs en mer dialogisk undervisning där lärare och elever samverkar, snarare än undervisning i form av individuella, så kallade forskningsarbeten (Nilsson, 2002). Detta förutsätter en lärandemiljö där man använder sig av metaspråklig kunskap och där det sker kommunikation mellan såväl lärare och elev som mellan eleverna. Skolverkets (2009) kunskapsöversikt visar att olika former av individuellt arbete ökat i skolan. Denna arbetsform medför att vissa elever inte får tillräckligt med stöd, och en följd av detta är att skillnaderna mellan elevernas kunskapsnivåer ökar (Fredriksson, 2012). Det är därför nödvändigt att ”se över hur de arbetsformer som används i skolans läsundervisning kan utvecklas”, menar Fredriksson (2012:109).

4 Eleven, läraren och lärandemiljön

I detta kapitel redovisas forskning som på olika sätt tar upp interaktionen mellan lärare och elev, didaktisk karakteristik och social skolmiljö, samt samspelets betydelse för utveckling och lärande. Kapitlet tar avstamp i specialpedagogik och beskriver framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande.

4.1 Möjligheter och hinder

I en pedagogisk situation behöver man, enligt Fischbein (2007), ha kunskaper inom olika discipliner och förståelse för relationen mellan dem. Fischbein menar att det är i interaktionen mellan individens förutsättningar och de krav omgivningen ställer som både möjligheter och hinder uppstår. I det senare fallet kan specialpedagogiska insatser behövas. Det kan emellertid konstateras att lärare som får i uppdrag att ansvara för dessa ofta har en lägre utbildning än de i den vanliga undervisningen (Heimdahl Mattson, Fischbein & Roll-Pettersson, 2010; Westling Allodi, 2007; Gustafsson & Myrberg, 2002). Detta är anmärkningsvärt med tanke på att elever som har ett komplicerat lärande rimligtvis är i behov av särskilt kompetenta lärare. Enligt Heimdahl Mattson et al. (2010) är elevens upplevelse av de specialpedagogiska insatserna i hög grad beroende av läraren:

Experiences of teachers and their approaches to the students' difficulties were both positive and negative. Student reactions to special educational activities were to a high degree dependent upon teacher competence, teaching strategies, and the way the students were treated. (Heimdahl Mattson et al., 2010:11)

Den vänta och se-mentalitet som eleverna i Heimdahl Mattson och Roll-Petterssons (2007) studie mötte kan ses som tecken på att samspelet mellan elev och skolmiljö inte fungerar tillfredställande. Westling Allodi och Fischbein (2012) menar att skolan måste ses som en helhet där samspelet på olika nivåer står i ett interaktivt förhållande till varandra. Det sätt på vilket skolan är organiserad får konsekvenser för hur läraren upplever sin situation, och detta får givetvis betydelse för lärarens undervisning och samspel med eleverna.

4.2 Lärarens betydelse

Gemensamt för den forskning som här presenteras är att den visar på betydelsen av lärarens förmåga att anpassa sin undervisning till elevens individuella förutsättningar och behov. Även lärarens roll som ledare, och betydelsen av det språkliga samspelet i klassrummet, framträder. De grundläggande färdigheterna *läsa*, *skriva* och *räkna* lyfts fram, eftersom goda grunder i dessa färdigheter ses som en förutsättning för det fortsatta lärandet. I det arbete läraren gör för att eleverna ska utveckla en god läs- och skrivförmåga, har samspel och dialog en central plats. Brister det i kommunikationen kan svårigheter uppstå (Alatalo, 2011; Moats, 2010; Snow & Juel, 2007; Crawford & Torgesen, 2006; Pressley, 2006a; Langer, 2004).

4.2.1 Samspel och lärande

I Fischbein och Österbergs (2003) studie har praktik och teori kunnat mötas genom att konkreta undervisningssituationer analyserats och teoretiserats, vilket bidragit till ökad förståelse av den didaktiska och sociala lärmiljöns betydelse för elevens utveckling och lärande. Här beskrivs hur vårt handlande är kopplat till egna och andras erfarenheter, till teoretiska kunskaper och till etiska ställningstagande. Fischbein och Österberg pekar på viktiga dimensioner i miljön och betonar betydelsen av att upprätthålla balansen mellan styrning och frihet. För att alla elever ska kunna bli uppmärksammade inom gruppgemenskapen krävs, enligt Fischbein och Österberg, en medveten lärare som tar hänsyn både till den gemensamma målsättningen och till den individuella variationen. I fråga om stöd till enskilda elever är det inte tillräckligt att ge några elever mer av samma sak, det vill säga att kvantitativt individualisera. I stället måste man ta hänsyn till den enskilda elevens förutsättningar, behov och tidigare kunskaper och fråga sig vad varje elev behöver i nuläget. Fischbein och Österberg benämner detta *kvalitativt personalisering* (2003:232).

Det kan konstateras att specialpedagogiska insatser ofta kommer för sent, att det är för glest mellan tillfällena, och att eleverna inte förstår syftet med dem (Fouganthine, 2012; Heimdahl Mattson et al., 2010; Torgesen, 2007). Heimdahl Mattson et al. (2010) menar att lärares och skolors förmåga att identifiera läs- och skrivsvårigheter ofta är bristfällig, och brister kan även påvisas då det gäller att tillhandahålla undervisningsinterventioner. Detta tyder på att det saknas tillräcklig didaktisk kompetens. En förklaring till detta kan vara att undervisningspraktiken i lärarutbildningen, till exempel med avseende på läsning och skrivning, är otillräcklig (Heimdahl Mattson et al., 2010; Risko et al., 2008; Barber & Mourshed, 2007).

Matre och Fottland (2005) menar att barn i sin språkutveckling konstruerar ny mening först i situationer där de samspelar med andra. Avgörande för den mening som växer fram är det kommunikativa samspelet och responsen.

Lärandet påverkas också starkt av den kontext där detta sker. Detta gäller både den överordnande, kulturella kontexten och situationskontexten. Enligt Matre och Fottland är eleverna engagerade i en sociokulturell process då de ska lära sig läsa och skriva. De ska tillägna sig både språklig, social, historisk och kulturell kunskap. Undervisningens huvudsyfte är att eleverna ska bygga upp sin identitet genom att utveckla den läs- och skrivkompetens som behövs för att man ska kunna fungera i ett multimodalt¹¹ samhälle. Även Gibbons (2002/2006b) menar att kunskapande och lärande sker i den sociala interaktionen mellan människor och framhåller betydelsen av det språkliga samspelet i klassrummet. Gibbons visar på undervisningsformer där muntlighet och skriftspråkighet samspelar och där de olika processerna på så sätt stödjer varandra: ”Muntliga redogörelser fungerar alltså som en bro över till skriftspråket” (2002/2006b:43).

4.2.2 Ett språkutvecklande arbetssätt

Det råder stor enighet bland forskarna om språkets centrala roll för utveckling och lärande (Moats, 2010, 2009; af Geijerstam, 2006; Pressley, 2006a; Matre & Fottland, 2005). Samtalande, läsande och skrivande är relaterade till varandra och därför är språket fundamentalt i läs- och skrivundervisning, menar Moats (2010, 2009). Enligt af Geijerstam (2006) byggs språkkunskaperna upp genom att man använder språket och förstår hur man använder det. När eleverna får vara med och skapa de sammanhang där de skriver, utvecklar de sitt språkliga register. Det räcker emellertid inte med att eleverna antecknar eller skriver ned svar på frågor, påpekar af Geijerstam, som uppmärksammat att diskussioner rörande textens form och formuleringar är sällsynta. För att skrivandet ska kunna utnyttjas på ett mer effektivt sätt i lärandet krävs ett medvetet förhållningssätt till *vad* man gör, *hur* man gör det och *varför*. Dessa didaktiska frågor, liksom att ta hänsyn till *vem* som ska lära, är således centrala. Likaså förespråkas den dialogiska interaktionen, där flera åsikter får höras och kan ställas mot varandra (Fahlén, 2007; af Geijerstam, 2006; Löwing, 2004).

Påtagligt i Matre och Fottlands (2005) studie är att samtalande, läsande och skrivande sker interaktivt i de olika läs- och skrivaktiviteterna. De beskriver hur läraren i den tidiga läs- och skrivinläringen systematiskt kombinerar arbete med språkljuden med läsning och skrivning i för eleverna meningsfulla sammanhang. Läraren sätter in små moment i de flesta göromål där eleverna lyssnar efter ljud och skriver ord. Klassen arbetar också mer systematiskt med bokstäver med hjälp av ett bokstavsprogram.

Matre och Fottland beskriver ett tematiskt arbete, där ett flertal olika läs- och skrivaktiviteter ingår. Läraren samlar inledningsvis barnen och läser

¹¹ 'Multimodalitet' avser en typ av kommunikation där budskapet förs fram med hjälp av ett flertal olika uttrycksätt (t. ex. text, tal, bilder).

högt för dem. Nyfikenheten väcks, och med utgångspunkt i läsoplevelsen sker olika aktiviteter. Jakob, en av eleverna i deras studie, växlar mellan att skriva av färdiga texter och själv skriva texter med reflektioner. Han ritar och pratar, både med sig själv och med andra, under arbetet. Talet fungerar som strukturerande stöd i hans skrivprocess. Jacob är angelägen om att mottagaren förstår vad han förmedlar. När han läser igenom texten resulterar läsningen flera gånger i att han kompletterar den med ny information där han tycker att det behövs. Förhållandet till läsaren styr således hans meningsskapande. Han skiftar också fokus och går ut ur texten och kommenterar vad han skrivit och tar därmed ett utifrånperspektiv på sin egen text. Detta visar på en hög grad av textmedvetande, vilket är en väsentlig komponent när man talar om textkompetens (Matre & Fottland, 2005).

Utifrån resultaten i sin studie konstaterar af Geijerstam (2006) att arbetet med att utveckla elevernas textmedvetenhet var ovanligt i de flesta klassrum. Man diskuterade sällan texternas form, funktion eller tänkbara mottagare, så eleverna hade inte stora möjligheter att genom texterna utveckla sin metaspråkliga förmåga. En intressant iakttagelse är emellertid att de lågpresterande eleverna uppvisade en högre *textrörlighet* (2006:34) i de texter som var baserade i en muntlig och praktisk aktivitet.

När eleverna möter nya skolämnen möter de också nya sätt att använda språket (af Geijerstam, 2006). Det skolspecifika språket skiljer sig från det vardagliga till exempel när det gäller ord och grammatiska konstruktioner. af Geijerstam menar att skrivandet kan utgöra en väg till detta skolspecifika språk, men konstaterar utifrån resultaten i sin studie att denna resurs inte nyttjas. En förutsättning för att eleverna ska kunna ta till sig till exempel de naturvetenskapliga ämnena högre upp i årskurserna är, enligt af Geijerstam, att de får stöd av läraren att ta sig in i detta mer specialiserade språk.

Wedin (2008), som ser en direkt relation mellan kunskapsutvecklandet i skolan och utvecklandet av språket, anser att det är viktigt att göra läraren medveten om vilka språkfärdigheter som är betydelsefulla vid utvecklingen av kunskap inom olika ämnesområden. Utmaningen för lärare är att bygga broar mellan elevernas vardagsspråk och det skolspecifika språket. I samstämmighet med Gibbons (2006a) menar Wedin (2008) att interaktionen i klassrummet mellan lärare och elev kan utgöra den bron.

Det visade sig emellertid i Alatalos (2011) studie att en stor andel av klasslärarna, specialpedagogerna och speciallärarna saknade grundläggande kunskaper för att kunna identifiera och framgångsrikt undervisa elever som har läs- och skrivsvårigheter. Kunskapsluckorna gällde skillnader mellan talat och skrivet språk, om språkets strukturer, samt kunskaper om svenska stavningsregler. Alatalo menar att detta kan försvåra för dem att hjälpa eleverna på ett insiktsfullt sätt eftersom en viktig grund för skicklig läs- och skrivundervisning är ”lärares kännedom och medvetenhet om hur talspråk och skriftspråk korresponderar och om hur detta inverkar på elevers läsinläring” (2011:13).

4.2.3 Att utveckla läsförståelse

Systematisk och strukturerad undervisning i läsförståelsestrategier förespråkas av flera forskare (Reichenberg & Lundberg, 2011; Moats, 2010; Reichenberg, 2008; Kintsch & Rawson, 2007; Pressley, 2006a, 2000). Enligt Pressley (2000) är utveckling av läsförståelse en process som sträcker sig över lång tid och fordrar medveten och strukturerad undervisning. Denna process är beroende av en rad olika faktorer som interagerar med varandra. Dit hör tidig bekantskap med olika texter, språkutveckling, ordförrådsutveckling, att läsa mycket så man får flyt i läsningen och bygger upp sitt ortografiska lexikon – ”an extensive repertoire of sight words” (2000:556) – samt lära sig läsförståelsestrategier. Pressley framhåller vikten av att göra eleverna till aktiva läsare genom att lära dem använda sig av olika läsförståelsestrategier för att skapa mening i olika texter. Som betydelsefullt för elevens utveckling av läsförståelse framhålls även samspelet, såväl det mellan lärare och elev som det mellan eleverna:

It is possible to interact with children in ways to increase their comprehension skills. The beginning of comprehension is the decoding of individual words, and thus, instruction increasing the likelihood that students will become skilled decoders serves the development of comprehension competence. Once children can decode, they are empowered to read, read, read, with greater fluency, vocabulary, and world knowledge by-products of such reading, all of which contribute to comprehension skill. (Pressley, 2000:556)

Reichenberg och Lundberg (2011) konstaterar att även elever med betydande svårigheter har stor utvecklingsförmåga när det gäller läsförståelse om de får explicit undervisning i hur man förstår en text. Resultatet från deras studie visar att strukturerade, lärarledda textsamtal leder till framgång, särskilt när det gäller att förstå faktatexter (2011:5). Faktatexterna ökar efter hand i skolan och orsakar svårigheter för många elever eftersom de inte på egen hand klarar av att läsa dem med förståelse. Det är därför viktigt att skolan ger alla elever möjlighet att läsa och förstå faktatexter, och detta kan alltså ske genom strukturerade, lärarledda textsamtal. I dessa samtal *modellerar* (2011:142) läraren genom att tänka högt och visa på hur man går till väga, för att sedan låta eleverna öva på detta. Enligt Reichenberg och Lundberg kan alla elever lära sig att göra inferenser och reflektera över texter om de får direkt undervisning i det. Vidare framhålls vikten av att undervisningen av elever med sämre utgångsläge leds av en lärare som vågar utmana dem i den närmaste utvecklingszonen (2011:141). Det är annars lätt, när det gäller elever i behov av stöd, att man ger för mycket hjälp.

Även Persson (2007) tar upp betydelsen av att stärka elevens medvetenhet om det egna lärandet och lära henne eller honom att använda effektiva strategier. Detta måste ske genom lärarens aktiva medverkan, påpekar

Persson. De faktorer som påverkar läsförståelsen är både individuella och pedagogiska (2007:193). Till de individuella hör kognitiva faktorer (språklig förmåga, verbalt minne, metakognition, självbild, etc.) och olika förkunskaper (ordförråd, textmedvetenhet, omvärldskunskap, etc.) som eleven har med sig in i en undervisningssituation. De individuella och pedagogiska faktorerna står alltså i ett interaktivt förhållande till varandra. Eleven kan tillägna sig läsförståelsestrategier genom att läraren till exempel går igenom nya ord med eleven före läsningen, anknyter den text som ska läsas till elevens erfarenheter och kunskaper, eller förklarar textens struktur och får eleven att börja fundera och dra slutsatser runt den (2007:193).

Utifrån ovan refererade forskning kan konstateras att antalet elever med avkodningsproblem minskar efter de inledande skolåren, medan antalet elever med läsförståelseproblem ökar. Läsförståelseproblem grundläggs tidigt och får konsekvenser genom hela skoltiden och i alla läroämnen, men det går att utveckla läsförståelse med systematisk, beprövad pedagogik.

4.2.4 Den skicklige läraren

Lärarens kunskap och kompetens i relation till både ämnesinnehåll och elevgrupp framstår klart i skicklig läs- och skrivpedagogik. En förutsättning för att kunna möta variationen av elever i klassrummet är att läraren förmår anpassa metoder och arbetssätt till den enskilda eleven:

The exact relationship between learning and development may be different for each child and for different areas of development. Teachers must constantly adjust their methods to accommodate the learning and teaching process for each child. This is a great challenge for all educators. (Bodrova & Leong, 1996:105)

Även Alatalo (2011) framhåller att en skicklig läs- och skrivundervisning ställer stora krav på lärarkompetensen. Med sin studie visar Alatalo på betydelsen av att läraren har kunskap om språkets strukturer och även använder denna kunskap i sin undervisning. En förutsättning för att lärarens förmedling av innehållet ska leda till kunskapsutveckling är, enligt Alatalo, lärarens förmåga att organisera och genomföra undervisningen. I det förebyggande arbetet med elever i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter är det av avgörande betydelse att läraren kan identifiera elevers styrkor, se vad som kan orsaka problem, och anpassa undervisningen utifrån detta. Vilka arbetsmetoder läraren använder sig av i detta arbete är av underordnad betydelse, menar Alatalo.

När det gäller läs- och skrivinlärningsmetoder påpekar Fahlén (2007) att det inte räcker med att ta till sig en beskrivning av någon metod. För att kunna använda metoden på ett professionellt sätt måste man ha förstått de tankegångar som ligger bakom den. För att kunna ge rätt stöd i förhållande

till den utmaning eleven ställs inför är det också viktigt att läraren förstår vilken utgångspunkt den enskilda eleven har när denne tar sig an en uppgift.

Enligt Granström (2007) bygger ett professionellt ledarskap på att läraren har tydliga mål och besitter en god yrkeskompetens. Dessa tankegångar kan även urskiljas hos andra forskare (Swärd, 2008; af Geijerstam, 2006; Pressley, 2006a; Löwing, 2004). Enligt Swärd (2008) kan läraren genom medvetna arrangemang säkerställa elevernas skriftspråkighet. Lärarna i Swärds studie sätter igång olika aktiviteter där eleverna är medskapare. Detta stödjer både elever som behöver extra stöd och de som behöver extra utmaningar, menar Swärd. För att göra detta fordras emellertid hög lärarkompetens, vilket innefattar en god grundutbildning, regelbunden fortbildning, samt kunskap om aktuell läsforskning (Swärd, 2008). Reichenberg och Lundberg (2011) framhåller vikten av att läraren genom strukturerade textsamtal ger eleverna beredskap att läsa och förstå faktatexter. De menar att detta är viktigt för självförtroendet och delaktigheten i klassgemenskapen, liksom i ett vidare samhällsperspektiv.

Löwing (2004) anser att det är nödvändigt att eleverna får adekvat hjälp från sina lärare om de ska kunna nå kursmålen. Det innebär att lärarna har ämneskunskap som är relevant för professionen och också kan undervisa på ett sådant sätt att eleverna utvecklar kunskap. Enligt Fischbein och Österberg (2003) är ”styrning, struktur och vägledning” liksom ”eget utrymme, uppmuntran och engagemang” (2003:175) viktiga förutsättningar för en gynnsam utveckling. Det gäller dock att hitta en bra balans mellan dessa.

Resultatet från Pressley, Wharton-McDonald, Allington, Block och Morrow's (1998) studie bygger på omfattande klassrumsobservationer och intervjuer med lärare. Pressley et al. konstaterar att det som utmärker klassrum där skickliga lärare verkar är att undervisningen är strukturerad och systematisk. Läraren har goda teoretiska kunskaper och är en tydlig ledare. Den skickliga läraren har en förmåga att engagera sina elever i läs- och skrivprocessen och få dem att koncentrera sig på uppgiften. Detta är utmärkande drag i skicklig läs- och skrivpedagogik som även Langer (2004, 2000) uppmärksammar. Vikten av att eleven tillägnar sig såväl avkodnings- som förståelsestrategier, utvecklar sitt ordförråd och förvärvar omvärldskunskap framträder också tydligt (Pressley, Wharton-McDonald, Allington et al., 1998). Hattie (2009) menar att en skicklig läs- och skrivundervisning dessutom utmärks av kontinuerlig respons.

Utmärkande för de lärare som Pressley (2006a) identifierade som skickliga var att de praktiserade olika metoder och tillvägagångssätt. Undervisningen var väl balanserad med varierande läs- och skrivaktiviteter där läsande, skrivande och explicit undervisning av färdigheter var väl integrerade (2006a:246). Detta är i överensstämmelse med rekommendationer från ett flertal andra studier som också bygger på klassrumsobservationer (Swärd, 2008; Fahlén, 2007; Snow & Juel, 2007; Matre & Fottland, 2005; Langer, 2000; Pressley, Wharton-McDonald, Allington et al., 1998).

Pressley (2006a) framhåller vikten av att eleverna engageras i skriftspråksaktiviteter samtidigt som de får explicit undervisning i olika färdigheter som avkodningsskicklighet, läsförståelsestrategier och skrivfärdigheter. Det råder, enligt Pressley, balans mellan ”skills instruction and whole-language activities” (2006a:251). Detta framhålls som särskilt viktigt för elever som har svårigheter i sin läs- och skrivutveckling. Ett inslag i undervisningen är minilektioner där läraren modellerar, det vill säga agerar modell. Motsvarande tillvägagångssätt återfinns hos Reichenberg och Lundberg (2011) liksom hos Calkins (1986/2001), som även de betonar vikten av att läraren synliggör lärandeprocessen genom att agera modell och visa i handling.

De skickliga lärarna i Pressleys (2006a) studie var ”masterful classroom managers” (2006a:251). De fick eleverna att fokusera på sina arbetsuppgifter (*time on task*), anknyta till sina erfarenheter, och gav dem tillfällen att praktisera nyvunna färdigheter. Eleverna var engagerade med lust att lära. Lärarna hade också en positiv tro på att alla elever kan och vill lära. En av anledningarna till att eleverna var aktiva och lyckades bra var att de utmanades och tog emot hjälp då de behövde det: ”[the] best teachers were exceptionally active in scaffolding students’ learning” (2006a:253). En intressant iakttagelse är att beskrivningen av de skickliga lärarna i Pressleys studier överensstämmer väl med de *expertlärare*¹² som Hattie (2009) identifierar. Även Moats (2010) uppmärksammar vad som utmärker skicklig läs- och skrivundervisning. Liksom Pressley (2006a) och Langer (2004, 2000) lyfter Moats (2010) fram den välbalanserade undervisningen där läraren använder sig av många olika metoder och arbetssätt:

Effective teachers of reading and writing draw on many resources. They raise students’ ability to interpret and generate sound-spellings, syllables, morphemes, phrases, sentences, paragraphs, and various genres of text. They also balance skills instruction with daily writing and reading that is purposeful and engaging, no matter what the skill level of the learner. (Moats, 2010:17)

4.2.5 När samspelet inte fungerar

Löwing (2004) beskriver ett antal lektioner i årskurs 4–9 där hon undersökt hur lärare organiserar matematikundervisningen och hur de kommunicerar det matematiska innehållet till sina elever. När läraren planerar sin lektion är ett antal fasta ramar redan givna såsom tid, plats, antal elever och så vidare. Läraren kan själv bestämma över andra, mer rörliga ramar genom sina val av innehåll, arbetsformer och arbetssätt. Löwings analys visar på en rad problem som kunde uppstå under lektionerna. Dessa kom enligt Löwing till som

¹² 'Expertlärare' används av Hattie (2009) för att beteckna skickliga lärare (se Håkansson, 2011; Hattie, 2009).

en följd av de rörliga ramarna som läraren valt vid sin planering av undervisningen, vilket hindrade kommunikationen av ämnesinnehållet.

Ett problem som Löwing uppmärksammar är att läraren ger otillräckliga instruktioner. Under de flesta av de lektioner som studerades ledde detta till att eleverna fick svårigheter med inläringen. Det var inte bara instruktionerna som var svåra för dem att uppfatta, utan många hade också stora problem med uppgifterna i sig. För att förebygga detta är det, enligt Löwing, viktigt att de uppgifter som ges till eleverna passar in i det aktuella sammanhanget. En annan viktig faktor är att läraren reflekterar över om elevernas förkunskaper räcker till. Löwing noterade att läraren inte tog reda på elevernas förkunskaper, det vill säga deras individuella förutsättningar. Många av lärarna använde dessutom inte ett adekvat språk som svarade mot elevernas förståelse, vilket ledde till att det kommunikativa samspelet inte fungerade. Detta gjorde att elever och lärare ofta talade förbi varandra, vilket förvirrade eleverna och medförde att de gav upp och slutade arbeta. Utmaningen föreföll bli för stor i förhållande till elevens förutsättningar, vilket ledde till denna frustration.

Löwing observerade också att arbete i grupp kan orsaka problem för eleverna. När en lärare i Löwings studie skulle handleda de olika grupperna kunde Löwing iaktta hur läraren oftast kommunicerade med hela gruppen samtidigt, inte med individerna i gruppen. De frågor som lärarna ställde var huvudsakligen av typen *vad* (vad eleven ska göra), inte av typen *hur* (hur eleven kan tänka, vilka strategier eleven kan använda).

4.2.6 Individualisering eller kvalitativ personalisering

Lärarna i Löwings (2004) studie uppfattade individualisering i första hand som en organisatorisk åtgärd och inte som en individuell anpassning av undervisningens innehåll. Individualisering tolkades så att eleverna skulle ges möjlighet att arbeta på egen hand. I läroplanens mening innebär individualisering däremot att anpassa det innehåll som ska läras till elevens individuella behov, förkunskaper, intressen och arbetsförmåga (Skolverket, 2011:14). Enligt Löwing (2004) behöver det inte vara fråga om individualisering även om läraren undervisar bara en enskild elev. Det är först när läraren har tagit reda på elevens förkunskaper, intresse och behov och anpassar undervisningen därefter som man kan tala om individualisering (2004:200), det vill säga en interaktion mellan elevens förutsättningar och en anpassning av den pedagogiska miljön, alltså det som Fischbein och Österberg (2003) benämner *kvalitativ personalisering* (2003:232).

Ett annat problem som Löwing (2004) uppmärksammar är att de elever som saknar nödvändiga förutsättningar för lärandet inte förstår bättre för att de får längre tid på sig. Hon betonar att de måste få hjälp med att förstå de uppgifter som ska lösas och att läraren här är viktig. Enligt Löwing har den gemensamma genomgången stor betydelse för möjligheten att kunna indi-

vidualisera i klassrummet. Under genomgången får eleverna möjligheter att höra det ämnesspecifika språket och få nya begrepp förklarade för sig. Det leder till att många elever får hjälp med att komma igång, vilket möjliggör för läraren att hinna ägna sig extra åt de elever som behöver det.

Löwing fann i sin studie att lärarna ofta tog ämnesinnehållet för givet och att de inte förmådde knyta samman didaktikens vad-, hur- och varför-frågor (2004:261). Följden blev att ämnesinnehållet sällan kopplades samman med elevernas olika förkunskaper och förmågor eller med undervisningens långsiktiga mål. Det innebar att alla elever gavs i stort sett samma förklaringar. Individualiseringen handlade således inte om att anpassa innehållet till respektive elevs kunskapsnivå, utan låta dem arbeta i ett självvalt tempo. De löste med andra ord olika många uppgifter av samma typ på samma sätt, vilket är precis vad Fischbein och Österberg (2003) avråder från. Löwing (2004) betonar vikten av att läraren är medveten om syftet med ett visst avsnitt i ett undervisningsmaterial, vilka förkunskaper som krävs för att arbeta med det aktuella innehållet, och vart den kunskap som erbjuds leder på längre sikt. Detta är, enligt Löwing, viktiga didaktiska frågor.

4.2.7 Betydelsen av positiv kommunikation

Granström (2007) konstaterar att samverkan och gemenskap har ett positivt samband med prestationer, och omvänt, att konkurrens och tävling visserligen stimulerar de duktiga, men också ökar variationen så att de som halkar efter får ännu svårare att hävda sig. Enligt Swärd (2008) har lärarens förhållningssätt och klimatet i klassrummet stor betydelse för att eleverna ska utveckla en god läs- och skrivförmåga. Hon understryker betydelsen av att utveckla tankar om läsandet och skrivandet. Denna metakognitiva färdighet har betydelse eftersom eleven då vet vad som behärskas och vad som behöver utvecklas, och kan anpassa sina strategier därefter.

Vikten av att få eleverna att känna sig betydelsefulla och delaktiga i undervisningen understryks av flera forskare (Moats, 2010; Fahlén, 2007; Granström, 2007; Pressley, 2006a; Matre & Fottland, 2005). Fischbein och Österberg (2003) menar att viktiga faktorer i undervisningssituationen är det att bli sedd och hörd och ha en tillitsfull relation till läraren. De ser vidare, liksom Nilsson (2002), en uppenbar risk med det fria arbetssätt som blivit vanligt förekommande i skolorna, där eleverna förväntas vara aktiva och söka kunskap på eget initiativ. Om denna undervisningsform inte kombineras med en vägledande och stödjande roll från läraren missgynnas de elever som har mindre goda förutsättningar, till exempel de som har läs- och skrivsvårigheter (Fischbein & Österberg, 2003).

Dysthe (2001/2003) tar upp sambandet mellan dialog, samspel och lärande. Hon menar att utmaningen för läraren är att finna samband och balans mellan individen och gruppen och mellan olika former för lärande. Även Normell (2002) framhåller läraren som den viktigaste faktorn för elevens lär-

ande. Lärarens vägledande roll betonas särskilt: läraren ska ”följa eleverna till de ställen där kunskapen finns och på vägen undanröja olika hinder som kan uppstå för lärandet” (2002:41). Normell anser det vidare vara viktigt att lärare reflekterar över samspelet i klassrummet. Kunskapen utvecklas, menar Normell, genom ömsesidig kommunikation och i samspel, där omgivningens förväntningar får betydelse för hur eleven ser på sig själv.

En intressant iakttagelse i Heimdahl Mattson och Roll-Petterssons (2007) studie är att eleverna har en klar uppfattning om vad som utmärker en god lärare. Denna lärare undervisar enligt eleverna på varierande sätt, utvecklar ett gott klassrumsklimat där alla känner sig betydelsefulla, och tror på elevens förmåga:

... a good teacher from these students' point of view is a teacher who wants to co-operate and try new and unconventional solutions. She or he does not ignore the problem, but is interested, positive, fair, and goal-oriented. A 'good teacher' does not give up on a student. (Heimdahl Mattson & Roll-Pettersson, 2007:247)

4.3 Fördjupning av den teoretiska förankringen

I denna del av kapitel 4 preciseras och fördjupas aspekter av läs- och skrivundervisning som är av särskilt intresse för att identifiera framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. Härigenom framträder samtidigt kunskap som kan bidra till svar på studiens forskningsfrågor.

4.3.1 En balanserad undervisning

Morgondagens kunskapssamhälle kommer att föra med sig en större efterfrågan på personer med avancerade läs- och skrivkunskaper (Liberg, 2008b). Detta ställer krav på den undervisning som syftar till att utveckla färdigheterna, och Liberg (2008b) menar att en sådan undervisning måste genomföras inom alla ämnen och fortlöpande under hela skolgången. För att kunna läsa och skriva i olika ämnen och genrer betonar Liberg vikten av att eleven ges stöd i att utveckla såväl förståelse- som avkodningsstrategier. Undervisningen bör utmärkas av att:

- Färdigheter som ska läras är integrerade i en helhet, men studeras också separat i väl strukturerade undervisningsammanslagningar.
- Förberedelse av prov och test är integrerade i den reguljära undervisningen.
- Tydliga kopplingar görs mellan ämnen i skolan och ämnen utanför skolan och till elevernas egna erfarenheter och deras erfarenheter från andra lektioner och tidigare erövrade kunskaper.
- Metakognitiva strategier för hur man tänker, hur man planerar och organiserar sitt arbete osv. lärs ut på ett tydligt sätt.

- När eleverna uppnått ett mål och lärt sig det som ska läras, för läraren dem vidare in i en djupare förståelse och genererande av ytterligare nya tankar och idéer.
- Eleverna arbetar tillsammans för att i interaktion med varandra utveckla en djup och komplex förståelse av det som ska läras.

(Liberg, 2008b:66, efter Langer, 2000)

Liberg lyfter fram tre faktorer som är av avgörande betydelse för läs- och skrivlärande: *intresse och motivation* för att läsa och skriva, *läs- och skrivförståelse* samt *av- och inkodning* (2008b:54). Enligt Liberg är arbetet med att hjälpa eleverna att knäcka läskoden (form) mycket viktigt, men otillräckligt. Eleverna måste också redan under de första skolåren få stöd att utveckla förståelsestrategier (funktion). Liberg konstaterar, utifrån resultat redovisade i Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2001 och 2006,¹³ att svensk skola klarar av att förvalta enklare läs- och skrivfärdigheter som barnen har med sig till skolan, men inte lyckas lika bra med att vidareutveckla färdigheterna till en mer avancerad läs- och skrivförmåga. Även Programme for International Student Assessment (PISA)¹⁴ visar att svenska elevers läsning försämrats, någonting som sannolikt beror på flera samverkande faktorer i skola och samhälle (Fredriksson, 2012). En förklaring till att antalet svaga läsare, och även att skillnaden mellan elever, har ökat, kan vara de ökade inslagen av individualiserat arbete där större ansvar åligger eleven. Detta har medfört att eleverna inte alltid får stöd i tillräcklig utsträckning (Fredriksson, 2012; Skolverket, 2009). Fredriksson (2012) menar att det därför är viktigt att de arbetsformer som i dag används i skolan analyseras för att kunna vidareutvecklas.

Vikten av en balanserad undervisning understryks av flera forskare (Moats, 2010; Liberg, 2009b, 2008b; Pressley, 2006a; Langer, 2004, 2000). Liberg (2008b) förklarar att det i varje undervisningssammanhang finns åtminstone tre sätt att arbeta med metoder. För det första kan man arbeta med dem separat utan att sätta in dem i det sammanhang där de fyller en funktion. Detta är en typ av starkt *formaliserad* undervisning. I en starkt *funktionaliserad* undervisning sätter man in det som ska läras i ett sammanhang, men detta sammanhang lyfts inte fram, utan eleven får på egen hand försöka upptäcka det. I den tredje typen av undervisning råder det balans mellan dessa båda undervisningsformer. Det som ska läras in är inordnat i ett sammanhang där det fyller en funktion, men studeras också avgränsat och strukturerat (2008b:61–62). Langer (2000) konstaterar, utifrån resultat från amerikanska high literacy-studier, att de skolor som lyckas bättre än förväntat har en undervisning som karakteriseras av detta tredje tillvägagångssätt – där det råder balans mellan form och funktion – medan skolor som inte lyck-

¹³ PIRLS är en internationell undersökning för utvärdering av läsförmågan hos elever i årskurs 3 och 4.

¹⁴ PISA är en internationell undersökning för utvärdering av 15-åringars kunskapsnivå inom matematik, naturvetenskap, läsning och läsförståelse.

as lika bra praktiserar antingen det första *eller* det andra (Liberg, 2008b; Langer, 2000).

Ett exempel på den tredje undervisningsformen är läs- och skrivutvecklingsprogrammet *Spökägget*¹⁵ (Liberg, 2008b:62). I *Spökägget* hittar eleverna i en förstaårsklass en morgon ett stort ägg i klassrummet. Bredvid ägget ligger ett brev. Det väcker elevernas intresse och blir utgångspunkt för ett intensivt läsande, skrivande, ritande och räknande. Så småningom kläcks ägget och ett spöke framträder. Spöket brevväxlar med eleverna och utmanar dem i olika språkutvecklande, lekfulla aktiviteter där ett strukturerat arbete med ljud, bokstäver och helord är integrerat. *Spökägget* är, enligt Liberg (2008b), ett exempel på när form och funktion i undervisningen ”på ett utomordentligt pedagogiskt sätt, sätts i balans och i samspel med varandra” (2008b:62).

Resultatet av Nyströms (2002) studie, där två olika skolor studerades, indikerar att undervisningsmiljön kan fungera både bättre och sämre beroende på vilken elev det handlar om. En del elever behöver styrning, till exempel vid bokstavsinnlärningen, medan andra trivs bäst med att arbeta självständigt och i ett självvalt tempo. Eleverna fordrar också olika grad av ledsagning. Ett antagande är att somliga elever i den ena skolan skulle gynnas av det friare arbetssätt som praktiseras i den andra, medan vissa elever i denna skola kanske i sin tur skulle utvecklas bättre i den mer strukturerade miljön (Nyström, 2002). Som tidigare konstaterats lyckas framgångsrika skolor uppnå en balans mellan strukturerad undervisning och flexibelt lärande, medan skolor som inte lyckas så bra tillämpar antingen det ena *eller* det andra. De båda skolorna i Nyströms studie kan ses som exempel på skolor som hamnat på fel sida av det optimala läge som Liberg (2008b) och Langer (2000) beskriver. En högre grad av funktionellt lärande i den ena klassen och fler inslag av strukturerade, lärarledda aktiviteter i den andra kan vara viktiga steg på vägen mot att skapa miljöer som bättre kan möta elevernas olika förutsättningar och behov, menar Nyström (2002).

Enligt Langer (2004) utmärks effektiva skolor av en undervisning som:

Use separated, simulated, and integrated instructional approaches flexibly, in response to students' needs. ... Treat learning as a process of questioning, trying out, and grappling with new ideas and skills. ... Help students relate new learning to larger issues in the discipline and the world. Use writing, discussion, drama, and art as opportunities to engage students in thinking through the new ideas. (Langer, 2004:52)

Enligt Strandberg (2006) har barnen i leken lärt sig att växla mellan verklighet och fantasi. Detta växelspel ”gynnar barnens tillägnande av det verkliga stoffet samtidigt som det utvecklar deras kompetens att arbeta nyskapande”

¹⁵ Läromedel: Andersson, P., Berg Svantesson, E., Fast, C., Roland, K., Sköld, M. (2000). *Spökägget: att läsa och skriva i förskola och skola*. Stockholm: Natur & Kultur.

(2006:103). Ett exempel på en undervisningsform där detta växelspel sker är ovan nämnda Spökägget.

4.3.2 Att utveckla genrekunskap

Genre definieras, hos J. R. Martin (1992), som en social process som sker stegvis och målinriktat. De genrer som brukar omnämnas är *berättande*, *beskrivande*, *instruerande*, *förklarande* och *argumenterande* (Liberg, 2009b: 13). Om läraren har kunskap om hur olika genrer är relaterade till och stödjer varandra kan läraren arbeta med elevens språkliga utveckling på ett mer medvetet sätt, menar Liberg (2009b). Genom en medveten undervisning förvärvar eleverna efter hand genrekunskap, vilket innebär att de bättre kan förstå och skriva olika typer av texter.

Liberg redogör för hur berättande och beskrivande är relaterade till varandra, och tar upp *observerandet*, *händelsetecknandet* och *det avancerade berättandet* (2009b:13). Observerandet är enligt Liberg en särskild form av beskrivande, där individen och dennes liv står i centrum. Händelsetecknande är en enklare form av berättande, där förloppet förs framåt av konnektorer såsom 'och sedan'. Det avancerade berättandet kan "byggas successivt utifrån ett enkelt observerande till ett händelsetecknande och slutligen till ett berättande" (2009b:13). Libergs beskrivning av hur genrekunskap utvecklas överensstämmer väl med den hos Johansson (2009).

Liberg (2009b, 2008a) tar upp genrepädagogik ur ett didaktiskt perspektiv och beskriver hur förloppet vid tillägnandet av en genre kan se ut. När man ska lära sig en ny genre går man, enligt Liberg, först tillsammans in i det aktuella ämnesområdet, studerar det och bygger upp en kunskap i fältet. Denna kollektiva fas präglas av undersökande verksamhet där man experimenterar och lär sig vad det är för ord och begrepp som används. Här ingår många olika aktiviteter där man använder sig av olika uttrycksformer som skrivande, bildskapande och drama. Därefter följer den självständiga fasen, i vilken rådfrågning av lärare och klasskamrater är av stor betydelse (Liberg, 2009b, 2008a). Lärandet sker således först gemensamt och sedan självständigt. Liberg påpekar att en del genrer inte finns i vardagen, och att eleverna måste få hjälp med dessa. En del elever behöver också mer struktur och stöd än andra, vilket även har kunnat konstateras av Nyström (2002). Liberg (2009b) framhåller vidare ett metakognitivt lärande, där det finns utrymme för egna reflektioner. Ovan nämnda Spökägget utgör exempel på ett läs- och skrivutvecklingsprogram som är uppbyggt som en genre.

4.3.3 Några framgångsrika, skriftspråkliga aktiviteter

De förskolebarn som är språkligt medvetna innan de börjar skolan har lättare för att tillägna sig skriftspråket (Häggström, 2007; Myrberg, 2007;

Lundberg, 2002). Det är därför viktigt att alla barn får rikligt med tillfällen till språklekar och aktiviteter som utvecklar den språkliga medvetenheten.

En annan betydelsefull faktor för framgångsrik läs- och skrivinläring är ordförrådsutvecklingen (Myrberg, 2007; Snow & Juel, 2007). För att utveckla ordförrådet fordras ett medvetet och strukturerat arbete (Wolff, 2006). *Högläsning* ger en tydlig representation av språket. Vidare förekommer ord i skriftspråket som inte används i dagligt tal, vilket bidrar till att ordförrådet utvecklas. Genom att ta del av olika texter kommer man i kontakt med nya ord, vilket leder till att ordförrådet utökas (Liberg, 2008a; Myrberg, 2007).

Chambers (1993/1994) framhåller värdet av att föra såväl organiserade *boksamtal* som vardagliga samtal om böcker och att ordna planerade aktiviteter som uppmuntrar eleverna till att bli reflekterande läsare. Boksamtal handlar om att utbyta läserfarenheter och kan inordnas under rubrikerna *utbyta entusiasm*, *utbyta frågetecken* och *upptäcka mönster* (1993/1994:18ff). Genom boksamtal lär man sig, enligt Chambers, att upptäcka mönster som gör sammanhang begripliga. När någon uttalar en tanke måste den som lyssnar tolka vad som sagts. När den som talat får ta del av denna tolkning, kan det egna uttalandet komma att framstå i nytt ljus. Genom regelbundna och aktiva boksamtal lär sig eleven, enligt Chambers, en struktur för att ta till sig en text och anknyta den till den egna erfarenhetsvärlden.

Strukturerade textsamtal (Liberg, 2009a; Reichenberg, 2008) som berör läromedelstexter är en viktig del i undervisningen. Textsamtalet erbjuder möjlighet för eleven att knyta an till erfarenheter och förkunskaper. Om läraren formulerar metakognitiva frågor ges eleven tillfälle till ett reflekterande, som Reichenberg (2008) menar är utvecklande för inte bara språket, utan även tankeförmågan som sådan. Textsamtalen är effektiva för att utveckla språkliga förmågor som att se orsakssamband, dra slutsatser, generalisera, sammanfatta innehåll och identifiera budskap (Reichenberg, 2008).

Enligt Dysthe (1995/1996) är verklighetsbetonade och öppna frågor ett viktigt redskap som läraren kan använda sig av för att få eleverna engagerade, utmana deras tänkande och hjälpa dem att se samband mellan det nya och det de kunde sedan tidigare (1995/1996:232). Liberg (2009a, 2008a) framhåller betydelsen av att hjälpa eleverna att finna öppningar in i texterna så att de får ett personligt engagemang i dem; värdet av att eleverna får möjlighet att lära sig att analysera, dra slutsatser, göra egna tolkningar och förklara sina tankar utifrån texten betonas särskilt. Genom att gemensamt reflektera och ta ställning till varandras synpunkter kan olika perspektiv på texten komma fram, vilket kan leda till fördjupad förståelse, resonerar Liberg (2009a, 2008a).

Processkrivning är en arbetsform där eleven tillsammans med lärare och kamrater bearbetar och vidareutvecklar sina texter. Vid processkrivning utmanas elevernas tänkande så att de upptäcker sina strategier och lärandeprocessen synliggörs för dem (Calkins et al., 2005; Calkins, 1986/2001; Dysthe, 1995/1996). Enligt Calkins (1986/2001) bör processkrivning intro-

duceras tidigt och kan i början handla om ritade bilder – det viktiga är att lära sig arbetsformen. Eftersom läs- och skrivutvecklingen bygger på språkutvecklingen menar Calkins att samtalen blir viktiga för att läraren ska kunna lära känna eleven och elevens språk. Calkins påpekar att både den elev som ritar en serie av orelaterade bilder och den som skriver en kapitelbok behöver koncentrera sig på innehållet och ha någon att samtala med och som kan lyssna (1986/2001:235ff). De frågor som läraren ställer till eleven syftar, enligt Calkins, till att locka till samtal om innehållet; skrivandet blir härigenom ett redskap för tanken. Lärarens uppgift i skrivrespons är ”att interagera med elever på ett sådant sätt att de lär sig hur de kan interagera med sina egna utkast” (1986/2001:244). Enligt Calkins är lärar- och elevrespons själva kärnan i skrivundervisning (1986/2001:237).

Syftet med den systematiska och strukturerade skrivundervisningen är att eleven ska få en identitet som skribent och att alla elever ska känna att de lyckas utifrån sina förutsättningar (Calkins, muntl. komm. 2011; Calkins et al., 2005). Skrivundervisningen har en tydlig struktur som består av en inledande minilektion, en längre fas av självständigt skrivande, samt en avslutande återsamling. Genom att modellera, det vill säga tänka högt och synliggöra processen, visar läraren för eleven hur författare gör. Utmärkande för den självständiga fasen är att läraren för vägledande samtal och individualiserar. Ett skrivområde startar med att läraren läser böcker högt för eleverna. Till sammans funderar de sedan över hur författaren har tänkt och prövar att göra på liknande sätt, till exempel när det gäller narrativt skrivande, faktatexter och argumenterande texter (Calkins et al., 2005).

Responssamtal (Calkins et al., 2005; Calkins, 1986/2001) innebär att en elev eller lärare responderar på en annan elevs pågående text. Responssamtalen kan ge värdefull information om vilka framgångsrika eller hindrande strategier eleven använder. Eleven lär sig också genom den respons som ges att interagera med det egna skrivandet. Calkins (1986/2001) menar att det som lärare är viktigt att vara medveten om att olika sätt att bearbeta texten passar mer eller mindre bra för olika elever och att välja det undervisningssätt som hjälper eleven bäst i stunden (1986/2001:231).

Responsamtal leder emellertid inte självklart till skriftspråklig utveckling eftersom man inte kan ta för givet att eleverna vet på vilken nivå de ska hjälpa till. I sin studie visar Chrystal och Ekvall (2009) hur responsamtal mellan eleverna Örjan och Urban får oönskade konsekvenser. De två eleverna uppvisar olika skribentprofiler: Urban har en god kommunikativ förmåga men svårigheter med formella aspekter, medan Örjan är säker på språkets form men inte uppvisar en lika bra textmedvetenhet. Urbans starka sidor får emellertid inte möjlighet att komma till uttryck i responsamtalen. De ändringar eleverna gör blir rent formmässiga. Urbans omskrivna text är kortare och meningarna har en enklare uppbyggnad. Innehållsmässigt har den blivit påfallande lik Örjans.

Ett bra sätt för eleven att få syn på sina egna strategier är att förklara för någon annan, menar Bodrova och Leong (1996). När man förklarar för någon annan hur man tänker förstår man sina egna strategier. Det ger också värdefull information till läraren om vad eleven verkligen förstår. Bodrova och Leong utgår från Vygotskijs (1978) läroteser, som visar på vägar att gå för att utnyttja relationen mellan språk, tanke och lärande i undervisningen:

Use thinking while talking to check children's understanding of concepts and strategies. Get children used to talking about what they think and how they solve problems. Have them repeat ideas back to you how they understand an idea. As one teacher puts it, 'I need to know how you think about things.' Have children talk to each other; then listen to what they say to each other. Not only is your listening motivating for children, it gives you wonderful insights into what they understand. (Bodrova & Leong, 1996:105)

4.3.4 Learning engagement zone

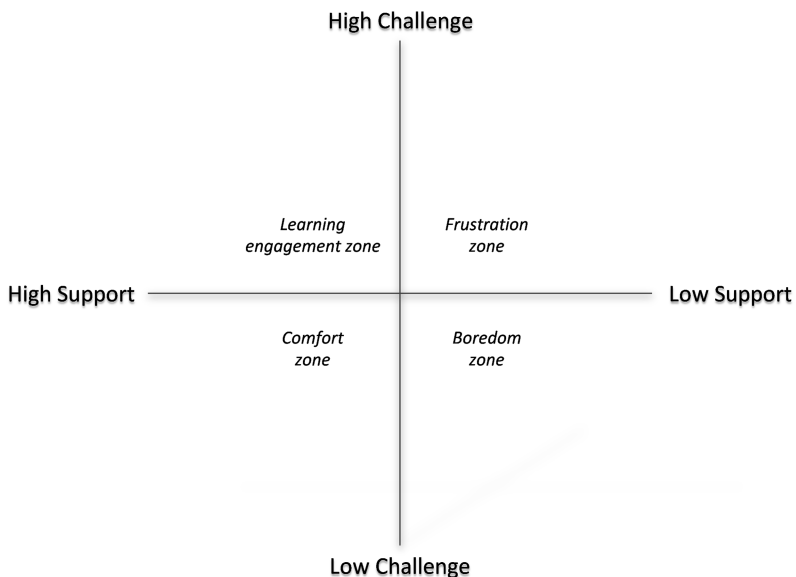
Flow experience är ett begrepp som definierats av Csíkszentmihályi (1990). Det beskriver de stunder då man är helt fokuserad på en verksamhet. Nyckelordet är 'aktivitet' och koncentrationen ligger på "här och nu". Aktiviteter där *flow experience* uppnås kan vara av skilda slag såsom olika arbetsuppgifter, intressen och sporter. Csíkszentmihályi anger några villkor som måste uppfyllas för att flöde ska kunna uppnås. De aktiviteter man väljer bör ha tydligt fastställda mål för att ange riktningen och fokusera energin. Det är dessutom viktigt att upprätta en bra balans mellan kompetens och utmaning. Om kunskaperna överträffar utmaningen blir man lätt uttråkad eftersom det blir alltför lätt, men om utmaningen upplevs vara för svår leder det till frustration. Csíkszentmihályi framhåller också betydelsen av respons (1990:79). Responsen gör det möjligt att gå vidare och göra framsteg; den underlättar även för att man vid behov ska kunna anpassa sina handlingar för att hålla sig kvar i 'flödet'. En annan faktor som Csíkszentmihályi lyfter fram är betydelsen av att ägna sig åt en uppgift åt gången, så att energin odelat kan läggas på den. Csíkszentmihályi pekar på vikten av att bestämma målet och dela upp det i delmoment. För att uppgiften inte ska bli tråkig, behöver utmaningen också successivt ökas (Csíkszentmihályi, 1991, 1990).

Fahlén (2002) jämför hur man kan se på undervisningsstöd genom att använda metaforerna 'lotsning' och 'ställningsbygge' (Figur 2). Båda begreppen handlar om att en mer kunnig person hjälper en mindre kunnig, med andra ord om en form av undervisningsstöd. Det finns dock en väsentlig skillnad mellan 'lotsning' och 'ställningsbygge' i den pedagogiska funktionen. Lotsen är den kunniga, den som leder fartyget säkert förbi besvärliga skär under det att den mindre kunniga kan följa efter eller helt lämna över styrningen. När man är i hamn är uppgiften löst och det hela är klart. Skären har dock inte blivit tydliga, varför lotsen behövs även på kommande resor.

Ställningsbyggaren tar alltid hänsyn till husets form och var i byggprocessen man befinner sig. Utgångspunkten är hur långt den som behöver stöd har kommit i sin kunskapsutveckling. Konstruktionen bör vara så välbyggd att ställningen så småningom kan tas bort. För att en lärare ska kunna klara rollen som 'ställningsbyggare' krävs, enligt Fahlén, både lyhördhet och förmåga att skaffa sig kunskap om hur långt i utvecklingen eleven har kommit. Det fordras också goda teoretiska kunskaper om de inblandade processerna. Om läraren bygger en för hög ställning har eleven ingen nytta av den; det mesta passerar över elevens huvud. Bygger läraren ställningen för låg fyller den inte heller sin funktion, eftersom elevens eget byggande redan nått ovan denna nivå. Dessutom riskerar eleven då att bli uttråkad och stagnera i sin utveckling, resonerar Fahlén.

Även Gibbons (muntl. komm., 2008) använder sig av begreppet scaffolding för att åskådliggöra undervisningsprocesser (Figur 2). Detta konkretiseras med hjälp av fyra fält, som visar elevens reaktion i förhållande till utmaning och stöd. I *learning engagement zone* erhåller eleven utmaning och därtill stöd att klara uppgiften (Figur 2). Med Vygotskijs (1934/1962) terminologi innebär det att man befinner sig i den närmaste utvecklingszonen.

I föreliggande studie har Gibbons (muntl. komm., 2008) modell använts vid analys av såväl läs- och skrivundervisningen som lärarens utveckling av yrkeskompetens.



Figur 2. Relationen mellan utmaning och stöd (fritt efter Gibbons, muntl. komm., 4 sep. 2008).

5 Framgångsrik läs- och skrivpedagogik: forsknings- och utvecklingstraditioner

Kapitlet inleds med en lägesbestämning som ger inblick i frågan om kopplingen mellan forskningsresultat och pedagogiskt arbete. Därefter diskuteras vad som utmärker framgångsrika skolor. Detta mynnar i en presentation av några olika infallsvinklar på utveckling av yrkeskompetens, där även lärarutbildningen diskuteras.

5.1 Pedagogisk forskning i praktiken

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) utvärderade på uppdrag av kongressen i USA forskningsbasen avseende effektiv läsinlärningspedagogik (NICHD, 2000). Utvärderingen avsåg både barn i allmänhet och barn i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter. NICHD:s expertgrupp National Reading Panel (NRP) fick i uppdrag att genomföra en omfattande, kvantitativ metaanalys av vetenskapliga studier i syfte att klargöra utmärkande drag i framgångsrik läsundervisning. NRP kunde påvisa fem grundläggande områden: explicit undervisning i fonologisk medvetenhet, korrespondens mellan fonem och grafem, utveckling av ordförråd, utveckling av läsflyt, samt undervisning i effektiva lässtrategier (Snow et al., 1998; se äv. Snow & Juel, 2007:512).

Med anledning av att läskompetensen var påfallande låg och det faktum att många elever avslutade sina studier i förtid initierades i USA projektet No Child Left Behind (NCLB, www.nclb.com). NCLB utgick från den evidensbaserade pedagogik¹⁶ som NRP identifierat. Projektet introducerades i amerikanska skolor år 2004 med syftet att få fler elever att klara av skolans mål. I NCLB-programmet ingår att alla lärare ska fortbilda sig och att alla elever ska testas i läskompetens, matematik och naturkunskap. Trots de enorma summor som regeringen har investerat i programmet kan det emellertid hävdas att satsningen inte har givit förväntad effekt. Bristerna i skriftspråklig kompetens är fortfarande påtagliga i amerikanska skolor (Snow & Juel, 2007).

I Storbritannien initierades National Literacy Strategy (NLS) som innehåller samma prioriterade områden som NCLB, det vill säga att lärares kom-

¹⁶ 'Evidensbaserad pedagogik' innebär att den pedagogiska tillämpningen grundar sig på bästa tillgängliga, vetenskapliga resultat (Health Technology Assessment international, www.htai.org).

petens ska höjas, elevernas kunskapsutveckling övervakas och samverkan med föräldrar utvecklas (Department for Education, n.d.). Den svenska skoldebatten visar upp många likheter med den i USA och Storbritannien. Skolpolitiker vill införa regelbundna test och tidiga betyg. Nationella prov är nu regel även i årskurs 3. Regeringen har anslagit medel till det så kallade Lärarlyftet (Utbildningsdepartementet, 2007), vilket innebär att man genomför en mångmiljardsatsning under ett antal år för fortbildning av lärare. De prioriterade områdena är läsning, skrivning och räkning, framför allt för låg- och mellanstadielärare. Även lärarutbildningens utveckling har hamnat i fokus. Nödvändigheten av att alla lärare besitter specialpedagogisk kunskap lyfts fram. Man hävdar att detta inte längre är en fråga endast för speciallärare och specialpedagoger, utan angår alla lärare (Prop. 1999/2000).

Det har diskuterats huruvida de evidensbaserade projekten har givit några effekter på skolresultaten. De stora förändringar i läskompetens man räknat med har dock uteblivit (Snow & Juel, 2007:514). Enligt internationella läsundersökningar som PIRLS och PISA har tillväxten av läsförmåga, trots omfattande forskning och satsningar i projekt som NCLB, inte ökat nämnvärt (Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012; Skolverket, 2012, 2007a, 2007b, 2007c; Gustafsson & Rosén, 2005). Medan forskningsbasen har etablerats har studieresultaten sjunkit och antalet elever som upplever hinder i sitt läs- och skrivlärande ökat.

När det gäller skolpraktiken är det problematiskt att få entydiga svar utifrån de utvärderingar som genomförts. Enligt Snow och Juel (2007) är det överföringen av den forskningsbaserade pedagogiken till de enskilda skolorna som är den kritiska faktorn: "The quality of implementation of programs turns out to be much more important in explaining outcomes than the nature of the program" (2007:514). En avgörande faktor är lärarkompetensen, som enligt författarna är svår att kvantifiera. I skolans värld handlar det också mycket om traderad yrkeskunskap, det vill säga sådan kunskap som överförs från en lärargeneration till nästa. Snow och Juel påpekar också att den metod som är optimal för en elev inte nödvändigtvis passar en annan, vilket gör det svårt att generalisera insatser för elever i läs- och skrivsvårigheter.

Utifrån ett större antal interventionsstudier kan Rack (2004) konstatera att en kombination av fonologisk medvetenhet och explicit träning i avkodningsstrategier visat sig överlägsen när det gäller att hjälpa elever som har läs- och skrivsvårigheter att utveckla god läs- och skrivförmåga. Ett problem var dock att det förekom stora individuella skillnader mellan de elever som deltog i studierna. Anledningen till detta anser han vara att vissa metoder är mer effektiva än andra, beroende på elevernas individuella förutsättningar. Det är därför enligt Rack nödvändigt att bryta fokuseringen på vad som gör vissa typer av interventioner effektiva. I stället bör man fråga sig vilken typ av intervention som är effektiv för vilken elev och i vilket skede av elevens utveckling av skriftspråket. Även Snow och Juel (2007) understryker betydelsen av att individualisera interventionsprogram för elever som har läs- och

skrivsvårigheter. Visserligen har konsensus uppnåtts vad gäller vilka komponenter som bör ingå i effektiva interventionsprogram, men exakt hur utformningen bör se ut måste avgöras i det enskilda fallet. Dessa tankegångar har starkt stöd i aktuell läsforskning (Myrberg, 2007; Torgesen, 2007). Samuelsson (muntl. komm., 31 maj 2011) efterlyser av detta skäl studier på individnivå när det gäller elever som har dyslexi. Enligt Samuelsson har flera studier gjorts på gruppnivå, men för att förstå komplexiteten behövs studier som fokuserar på enskilda individers lärande. I detta sammanhang bör även den sociala miljöns betydelse för lärandet uppmärksammas (Pressley, 2006a; Fischbein & Österberg, 2003).

Rack (2004) ställer sig likaledes kritisk till att överföra interventionsprogram till skolor utan att ta hänsyn till respektive skolas rådande förhållanden. Forskning som uppmärksammar de kontextuella skillnaderna framhålls av Rack som särskilt betydelsefull. Även Berg och Scherp (2003) poängterar vikten av att hänsyn tas till de speciella förhållanden och den kultur som råder på den enskilda skolan. De anser att detta är en förutsättning för att ett framgångsrikt utvecklingsarbete ska kunna genomföras.

Pedagogisk forskning kring generellt effektiva metoder har fått utstå kritik, då den uppges inte nödvändigtvis vara omsättbar i faktisk praktik (Hattie, 2009). För att bygga upp evidens inom den läs- och skrivpedagogiska forskningen bör, utifrån ovanstående resonemang, hänsyn *även* tas till elevvariation, lärarskicklighet och variation i kontexten.

5.2 Framgångsrika skolor

Crawford och Torgesen (2006) redogör för hur framgångsrika skolor lyckats med implementering av evidensbaserade interventionsprogram. Tio skolor identifierades där man kunde konstatera att framgångsrik läs- och skrivundervisning, innefattande effektiva interventionsprogram för elever i behov av stöd, bedrevs. I dessa framgångsrika skolor kunde sju framgångsfaktorer identifieras: ”strong leadership, positive belief and teacher dedication, data utilization and analysis, effective scheduling, professional development, scientifically based intervention programs, parental involvement” (2006:2). Att dessa faktorer kunde iaktas på samtliga framgångsrika skolor är, enligt Crawford och Torgesen, en stark indikation på att de är nyckelfaktorer. Eftersom de sju faktorerna är så sammanflätade är det svårt att säga om någon av dem är viktigare än någon annan, eller att diskutera dem separat. Isolerade från varandra gör de inte en skola framgångsrik, utan det är tillsammans som de blir ett framgångskoncept, menar Crawford och Torgesen.

I de skolor som Crawford och Torgesen identifierade som effektiva fanns system för att upptäcka och övervaka viktiga moment i varje elevs läs- och skrivutveckling och tidigt erbjuda effektiva interventionsprogram för de elever som var i behov av det. Detta är nödvändigt för att alla elever ska bli

goda läsare, menar Crawford och Torgesen. Interventionsprogram måste introduceras med kunnighet för att bli framgångsrika, och alla lärare måste ha en positiv tro på att alla elever kan lära sig läsa och skriva. Det är också viktigt att skolan har lärare som effektivt kan omsätta sina teoretiska kunskaper i handling och anpassa dem till elevernas olika förutsättningar. Detta utgör grunden för skolans fördelning av resurser och schemaläggning.

För att kunna leda detta komplexa system krävs, enligt Crawford och Torgesen, ett starkt ledarskap. Ett sådant utmärks av att skolledaren har god kännedom om lärarna och eleverna på skolan och vet hur effektiva instruktioner gestaltar sig. De har också en stark vision för sina skolor som de klart kan formulera. Föräldrasamverkan är en annan viktig faktor som Crawford och Torgesen lyfter fram.

På de framgångsrika skolorna fanns också *lässpecialister* (literacy-coaches) som vägledde lärarna i deras arbete. Detta är i enlighet med de rekommendationer som återfinns i såväl USA som i Storbritannien. Även Dillon et al. (2011) tar upp frågan om betydelsen av lässpecialister som guidar i läs- och skrivprocessen. Dessa lässpecialisters betydelse är emellertid beroende av många olika faktorer som skolans storlek, mängd av undervisning, lärarnas kompetens, tjänstgöringsår och personalomsättning. En viktig faktor som Dillon et al. pekar på är att alla lärare är delaktiga i undervisningsplanen och att de tillsammans med varandra har en känsla av gemensam vision. Dillon et al. framhåller också vikten av att lärare ges möjlighet att samtala och reflektera över sin praktik med någon som har fördjupade kunskaper inom området.

Betydelsen av att det finns lässpecialister på skolorna som arbetar med eleverna och stödjer lärarna i det dagliga arbetet framhålls även av The British Dyslexia Association (BDA, n.d.; Cochrane, Gregory & Saunders, 2012). BDA (n.d.) understryker också betydelsen av att tidigt identifiera de elever som behöver extra stöd i läs- och skrivlärandet och att ge dem adekvat undervisning. De har formulerat en definition av vad som utmärker en skola som tar ansvar för elever som har verifierade läs- och skrivsvårigheter och ger dem bästa möjliga förutsättningar att lyckas:

Dyslexia friendly schools should not only acknowledge that dyslexia exists; they should actively engage in making additional provision to ensure a child's needs are met, not just in essential skills such as English but, across the curriculum. Dyslexia Friendly Schools are expected to have a specialist teacher of children with dyslexia and should ensure ALL teachers receive on-going training in the teaching of children with dyslexia. Screening and early detection programmes should be in place; additionally a dyslexia friendly school will recognise that children with dyslexia can experience significantly higher stress levels than their non-dyslexic peers and this may impact, on academic performance as well as socially and emotionally – a good parent-school partnership can significantly enhance these aspects. As

always there is no excuse for lowered expectations of the child or their learning.

Dyslexia friendly schools are awarded a 'dyslexia-friendly' mark. (BDA, n.d., "What makes a dyslexia-friendly school?", para. 1)

I de betydelsefulla faktorer som Crawford och Torgesen (2006) lyfter fram är också vikten av professionell fortbildning för lärare samt utveckling av system för mentorskap. De påpekar att det krävs mer kunskap och skicklighet för att undervisa elever som har svårigheter med att läsa och skriva än att undervisa elever som har lätt för detta. Därför är det särskilt viktigt att lärarna får professionell fortbildning. Detta är en grundläggande förutsättning för att lyckas hjälpa elever i läs- och skrivsvårigheter. Det är också viktigt att lärare, beroende på tidigare erfarenhet av att arbeta med elever i läs- och skrivsvårigheter, behöver differentierad fortbildning, menar Crawford och Torgesen, som även framhåller kopplingen mellan specialpedagogiska insatser och övrigt arbete. Den uppföljande träningen är ofta mer kritisk än den initiala, eftersom eleverna då ska kunna omsätta vad de lärt sig.

I en omfattande studie av framgångsrika skolor i USA identifierar Langer (2000) utmärkande drag i undervisningen. Undervisning som innehåller dessa komponenter är den som av Langer benämns 'high literacy' och som utmärks av att läraren gör tydliga kopplingar mellan olika ämnen och anknyter till elevens förkunskaper och erfarenheter. Färdigheter som ska läras integreras i sammanhang där de fyller en funktion, men studeras också separat. Det handlar alltså om en väl balanserad undervisning. Eleverna samarbetar för att tillsammans nå en djupare förståelse. De får också lära sig metakognitiva strategier, det vill säga att de förvärvar kunskaper om hur de kan planera och utföra sitt arbete. Den skickliga läraren strävar efter att ge eleverna fördjupade kunskaper genom samtal där nya tankar och idéer föds. Denna lärare arbetar diagnostiskt, vilket innebär att elevens lärande övervakas och att eleven får fortlöpande stöd, samt att förberedelse av prov integreras i den dagliga verksamheten (Langer, 2000; se äv. Crawford & Torgesen, 2006).

Frank (2009) inriktar sig på klassrums- och skolklimatet, samverkan mellan hem och skola, lärarnas kompetens samt elevernas bakgrund, för att se hur dessa faktorer påverkar läsförmågan. Utifrån resultatet kan även Frank konstatera att den avgörande faktorn för elevens lärande är läraren. Lärarens förmåga att bygga upp samverkan och trygghet främjar också detta lärande. Liksom i Crawford och Torgesens (2006) studie understryks vikten av ett starkt ledarskap, som tar till vara på den kompetens som finns på skolan och skapar förutsättningar för kontinuerlig fortbildning (Frank, 2009).

5.3 Lärarens kunskap och kompetens

Enligt aktuell forskning är lärarkompetens uppenbarligen den mest betydelsefulla faktorn skolor förfogar över för att säkerställa framgångsrik läs- och skrivpedagogik (Hattie, 2009; Barber & Mourshed, 2007; Myrberg, 2007; Snow & Juel, 2007; Crawford & Torgesen, 2006; Pressley, 2006a). I Hatties (2009) metaanalyser av effektiv undervisning (en syntes av 50 000 tidigare studier), står lärarkompetensen i centrum. Hatties studie placerar sig inom en metodtradition som ligger längre från den kognitiva och biologiska forskningens kriterier än vad Crawford och Torgesen (2006) och NRP (NICHD, 2000) gör. Hattie (2009) lyfter fram betydelsen av tydliga mål, uppföljning och noga övervakning av studieresultaten i den dagliga verksamheten. Detta är ett tillvägagångssätt som också ger läraren värdefull kunskap om vad som fungerar och vad som inte fungerar i undervisningen. Det gör lärandet *synligt* för såväl lärare som elev (Hattie, 2009).

Hattie fann att den viktigaste komponenten i effektiv undervisning var interaktionen mellan lärare och elev. Det är därför väsentligt att identifiera vad som utmärker 'expertlärare' undervisning och ta till vara den kunskapen, menar Hattie. Utmärkande för de lärare som identifierades som skickliga är att de respekterar sina elever. De är passionerade i sitt sätt att undervisa och kan ge utmanande arbetsuppgifter som säkerställer ett djupare lärande. De gör sina egna lektionsplaneringar och följer inte mekaniskt ett läromedel eller ett arbetssätt. Intressant att notera är att dessa lärare sällan har nedskrivna lektionsplaneringar, men utan svårighet kan redogöra för sin mentala lektionsplanering. De 'expertlärare' som Hattie beskriver utvecklar ett positivt lärandeklimat, där elevens ansträngningar och framsteg uppmärksammas; de kan "läsa av" sitt klassrum och bli mer mottagliga för elevernas behov (Håkansson, 2011; Hattie, 2009).

Även Frost (2002:97ff) tar upp frågan om vad som utmärker en skicklig lärare. Frost beskriver en sådan lärare som trygg i sin yrkesroll, en person som trivs med sitt arbete och sina elever. Denna lärare reflekterar över sin undervisning för att på bästa sätt anpassa den efter sina elevers olika förutsättningar och behov. Eleverna ges utmaningar som står i relation till det individuella kunnandet. Läraren är inkännande, har goda kunskaper om läroprocesser, och strävar efter att väcka elevernas lust att läsa och skriva genom att vara en modell för dem. Läraren högläser ofta för eleverna, och avsätter generellt mycket tid för skriftspråkliga aktiviteter. Särskilt utmärkande för en bra lärare är enligt Frost dennes förmåga att omsätta teoretiska kunskaper i praktik (2002:99). Här finns god överensstämmelse med de 'expertlärare' som Hattie (2009) identifierar. I samstämmighet med Hattie menar även Frost (2002) att kvaliteten på samspelet mellan lärare och elev är av största betydelse.

Pressley (2006a, 2000) har, genom omfattande studier av lärare och elever, även han identifierat grundläggande egenskaper hos effektiva lärare.

Pressley framhåller, i överensstämmelse med Langer (2000), att ett utmärkande drag är lärarens förmåga att engagera sina elever i läs- och skrivprocessen och få dem att fokusera på uppgiften (Pressley, 2006a). Samtidigt är det viktigt att läraren har en överblick, så att kontrollen över undervisningsprocessen upprätthålls. Som bakgrund till detta ställs krav på en hög teoretisk kunskap. Tillsammans möjliggör dessa komponenter en strukturerad och motiverande undervisning, menar Pressley (2006a).

Langer (2004) menar att skickliga lärare också arbetar med stor variation i hur de organiserar klassrumsundervisningen, i helklass såväl som vid arbete i grupp. Det som utmärker dessa lärare är, enligt Langer, tydliga instruktioner och att fokus sätts på det som just för tillfället ska läras (time on task). Detta arbetssätt kan också sägas vara det som kännetecknar god specialpedagogik (se t. ex. Lundberg, 2010; Allsopp, Kyger & Lovin, 2007; Snow & Juel, 2007; Myrberg & Lange, 2006).

Enligt Claesson (2007) planerar den skickliga läraren undervisningen beroende på elevernas olika erfarenheter och undervisningens innehåll. Detta förutsätter att läraren har kunskap om ett antal olika, pedagogiska teorier. Det räcker emellertid inte endast med att läraren känner till teorier om lärande, påpekar Claesson, utan de bör ha möjlighet att kontrastera olika idéer mot varandra och mot sina egna, praktiska erfarenheter. Här framträder behovet av att läraren ges möjlighet till reflekterande, pedagogiska samtal, någonting som flera forskare understryker värdet av (Ahlberg, 2007; Allan, 2007; Alnevik, 2007; Berg & Scherp, 2003; Ahlberg et al., 2002; Normell, 2002).

5.4 Utveckling av lärarskicklighet

Hur kompetens växer fram i praktiken beskrivs av Dreyfus och Dreyfus (1986). De skildrar denna utveckling av yrkeskompetens i fem steg, från novis till mästare.¹⁷ *Novisen* (steg ett) tillägnar sig kontextlösa kunskaper, det vill säga kunskap som inte är kopplad till den verklighet som man ska verka inom. *Den avancerade nybörjaren* (steg två) har erfarenhet av att använda sina kunskaper i praktiken. *Den kompetente utövaren* (steg tre) beskriver en person som kan prioritera, det vill säga skilja mellan vad som är viktigt och mindre viktigt. *Den skicklige utövaren* (steg fyra) har en helhetssyn på sina uppgifter, och kan därför reflektera över olika alternativ och anpassa sina handlingar till den situation vederbörande befinner sig i. *Mästaren* (steg fem) besitter kunskaper som är så djupt rotade att hon inte längre är medveten om dem mer än hon är medveten om sin egen puls. Duesund (1995/1996) presenterar ett ytterligare steg i *förnyaren* (1995/1996:128), som, utöver sin

¹⁷ Dreyfus & Dreyfus (1986) benämner utvecklingsstegen 1) *novice*, 2) *advanced beginner*, 3) *competent*, 4) *proficient* och 5) *expert* (1986:21ff).

mästarkunskap, även kan definiera vad läraryrket innebär och därför förnya området på olika sätt. En sådan lärare reflekterar över sin undervisning vilket leder till att denne fortgående förändrar och utvecklar den. Enligt Claesson (2007) är lärares mästar-kunskap relaterad till hur de bygger upp sin *praktiska* kunskap, som i sin tur är ”handlingsorienterad, kontextrelaterad och personlig” (2007:103).

Kunskap existerar i olika former och det finns olika sätt att klassificera den. Polanyi (1966/1983) gör en distinktion mellan *explicit* och *tyst* kunskap. Explicit kunskap kan förklaras som medvetandegjord kunskap, uttryckbar i ord på ett sätt som gör att missförstånd kan undvikas. Tyst kunskap kan inte med enkelhet uttryckas, utan visar sig snarare i handling. Enligt O’Donovan et al. (2004) är tyst och explicit kunskap oskiljaktigt relaterade, emedan all meningsfull kunskap har en tyst dimension. Växelspelet mellan tyst och explicit kunskap beror på kontexten, det vill säga den tysta dimensionen kan vara mer eller mindre påtaglig. O’Donovan et al. förklarar kunskap som information som blivit kontextualiserad, uppfattas som relevant och given en verklig mening. De konstaterar därtill att kunskap alltid är mer meningsfull och användbar än information.

Ensidigt förmedlande av explicit kunskap är inte tillräckligt för att man ska utveckla yrkeskompetens (O’Donovan et al., 2004). Det är först i ett sammanhang som lärandet blir meningsfullt, och det är i den sociala interaktionen mellan människor som lärandeprocesserna blir uppenbara (Brodin & Lindstrand, 2007). Det innebär att man aktivt engagerar sig i att skapa mening genom att använda ny kunskap i handling och införliva den nya kunskapen med tidigare kunskaper och erfarenheter (Alnevik, 2007; Säljö, 2000). Att tyst kunskap, i egenskap av att vara handlingsorienterad, inte kan förmedlas i ord, innebär emellertid inte att den inte kan kommuniceras på andra sätt: den kan åskådliggöras genom att man delar en aktivitet eller handling som därigenom införlivas och medvetandegörs genom praktiserande. Därmed kan den tysta kunskapen kläs i ord och övergå i explicit kunskap (O’Donovan et al., 2004; Polanyi, 1966/1983).

5.4.1 Relationen mellan teori och praktik

I sin beskrivning av relationen mellan teori och praktik urskiljer Aristoteles olika kunskapsformer. Under beteckningen *épistême* återfinns en kunskap som är att betrakta som ”säker”, till vilken matematikens område utgör exempel. *Technê* knyts till praktiskt kunnande, såsom i hantverk och konst. I den tredje kunskapsformen, *phronêsis*, vävs teori och praktik samman i någonting som skulle kunna betraktas som en praktisk klokhets (Mattsson, 2013; Korthagen, 2007). Begreppet *phronêsis* är därmed användbart för att beskriva vad som sker i en pedagogisk handling. Korthagen (2001) använder benämningen ’gestalt’ för att beteckna när teori och praktik flätas samman och samordnas i specifika ögonblick. ’Gestalten’ är följaktligen holistisk och

knuten till en konkret situation. Korthagen menar att lärare bör bli medvetna om vad som leder fram till den pedagogiska handlingen; då de reflekterar över 'gestalten' leder det till en teoretisering av handlingen. Med anledning av detta lyfter Korthagen (2007) fram betydelsen av en lärarutbildning som tar fasta på undervisningspraktiken, det vill säga gestaltnivån.

Enligt Duesund (1995/1996) uttrycker sig den teoretiska kunskapen *om* världen, medan den praktiska kunskapen visar sig genom handling och aktivitet *i* världen. "Kunskap om 'hur' manifesteras i en aktivitet" (1995/1996: 105), vilket betyder att färdigheten är kontextbunden. Denna färdighet innebär också, enligt Duesund, en förmåga att föra ett praktiskt resonemang utifrån en bestämd situation. Polanyi (1966/1983) poängterar kunskapens dynamiska sida. För att åskådliggöra dynamiken i Polanyis begrepp föreslår Duesund (1995/1996) att substantivet 'kunskap' byts ut mot verbet 'kunskapande'.

Mentorskap, kollegialt samarbete och reflekterande samtal är, enligt Liberg (2009b), viktiga komponenter i utvecklingen av yrkeskompetens. Denna utveckling är en fortlöpande process som inbegriper såväl utbildning som yrkesutövning. Hur själva sammankopplingen mellan teori och praktik ser ut har emellertid sällan problematiserats i lärarutbildning och lärarfortbildning (Alatalo, 2011; Risko et al., 2008; Barber & Mourshed, 2007; Spencer et al., 2003). Som ovan nämnts behövs både explicit och tyst kunskap för utveckling av skicklighet i läraryrket, och frågan blir då hur dessa kunskapsformer ska fås att samverka på bästa sätt. De kunskaper som är av tyst karaktär är i viss mån bundna till de sammanhang och traditioner i vilka de utvecklades. De finns oftast där utan att vi tänker på dem, vilket medför att vi sällan diskuterar dem. Enligt Claesson (2007) manifesteras härvidlag ett tydligt dilemma i det att den formella utbildningen tar upp vad som står skrivet i kurslitteraturen, medan den tysta kunskapen är betydligt svårare att avhandla. Detta blir uppenbart när den tysta kunskapen som lärarutbildarna, handledarna och de studerande bär med sig ska kopplas samman med det kurslitteraturen förmedlar (Claesson, 2007; O'Donovan et al., 2004).

Eftersom läraren är en viktig faktor för att säkerställa elevernas skriftspråksutveckling (Hattie, 2009; Liberg, 2009b; Myrberg, 2007; Crawford & Torgesen, 2006) ställs stora krav på lärarutbildningen. De blivande lärarna behöver vara väl förberedda för den viktiga uppgift som väntar dem. Hur bör då en god lärarutbildning utformas? För att få svar på den frågan sammanställde Risko et al. (2008) resultaten från 82 amerikanska studier som undersökt utbildningen för blivande lärare. Studiernas syfte var att ta reda på hur väl förberedda lärare är att arbeta med läsundervisning. Utifrån resultatet kunde Risko et al. konstatera att lärarstudenter visserligen lär sig under metodkurserna på universitetet, men att de har svårigheter att omsätta kunskaperna i praktisk handling om de inte fortlöpande får stöd.

Risko et al. fann några avgörande faktorer för att en god lärarutbildning ska kunna säkerställas. Vad som framför allt är viktigt är att lärarstudenterna

erhåller explicit undervisning och vägledning från lärarutbildare och handledare. Både på universitetet och ute på skolorna bör lärarutbildare och handledare förklara och visa exempel samtidigt som lärarstudenterna får praktisera med strukturerat stöd och uppföljande samtal. De strategier som de själva lär sig att använda kan de senare lättare överföra till sina elever. Lärarstudenterna behöver också tid för att reflektera tillsammans med lärarutbildaren varvid metodkursens innehåll kan kopplas samman med undervisningen i skolan. En annan faktor som bidrar till lärarstudenternas utveckling är samarbete med andra lärarstudenter. Gruppsamtal mellan studenter leder emellertid inte automatiskt till att deltagarna lär sig någonting eller utvecklas, påpekar Risko et al. För att det ska ske krävs det lärarstöd både före, under och efter samtalen.

I McKinsey-rapporten (Barber & Mourshed, 2007) framhålls på liknande sätt vikten av att utbildningen av lärare sker med stor noggrannhet och insikt. Det är betydelsefullt att lärarstudenten har goda teoretiska kunskaper i läs- och skrivutveckling, är socialt kompetent, samt har en vilja att undervisa. Barber och Mourshed (2007) förespråkar en praktisk lärarutbildning med explicit undervisning och lärarstöd. Det innebär att lärarstudenterna får hjälp att omsätta det de lär sig på universitetet i praktisk handling i klassrummet, och härigenom menar Barber och Mourshed att de lärare som handleder lärarstudenterna hamnar i en nyckelposition. Det framstår som betydelsefullt att handledarna får tid att reflektera över angelägna, didaktiska frågor och att de även ges möjlighet till kontinuerlig fortbildning. Resultaten från McKinsey-rapporten kan sammanfattas i tre huvudpunkter: för det första handlar det om att rekrytera lämpliga studenter till lärarutbildningen, för det andra att ge dem den bästa tänkbara utbildningen och för det tredje, att se till att de får använda sin nyvunna kompetens.

Enligt Dewey (1916/1999) sker lärande genom att man ställs inför olika problemsituationer som sedan aktivt bearbetas. I reflektionen över handlingen får sambandet mellan erfarenhet och teoretisk kunskap betydelse. Schön (1983) använder begreppet *the reflective practitioner* (1983:49). Genom att beskriva konkreta undervisningssituationer och väva samman dessa med pedagogiska teorier gestaltas kunskapen. Enligt Ahlberg (2007) kan lärare utveckla sin undervisning genom att de samtalar om och reflekterar över sitt dagliga arbete, varigenom de ”införlivar nya idéer och tankar i den egna erfarenhetsvärlden” (2007:266). Vidare menar Ahlberg att de reflekterande samtalen kan ”bidra till att skapa ett gemensamt språk och gemensamma referensramar” (2007:266) hos lärarna. För att reflektion ska kunna komma till stånd krävs dock av läraren att kunna distansera sig, påpekar Claesson (2007). Ett sätt att distansera sig från den egna undervisningen är att i en interaktiv process diskutera med en kollega eller annan professionell inom området. Claesson menar att man även kan åstadkomma distans genom att sätta den egna undervisningen i relation till vetenskaplig litteratur.

5.5 Att utveckla verksamheter

Ramström (1984) har analyserat hur fortbildning kan genomföras på ett framgångsrikt sätt när det gäller företagsutveckling. Han har använt sig av en studies in excellence-ansats, vilket också varit en viktig metodologisk utgångspunkt i denna studie.¹⁸ Många av de faktorer som Ramström identifierar överensstämmer med det som forskning lyfter fram vad gäller framgångsrik skolutveckling och lärarfortbildning (Dillon et al., 2011; Risko et al., 2008; Barber & Mourshed, 2007; Korthagen, 2007; Berg, 2003; Berg & Scherp, 2003). Framgångsfaktorer som Ramström (1984) pekar på är ett positivt arbetsklimat, personligt engagemang och motivation hos ägare och anställd. En annan viktig faktor är att det föreligger gemenskap på arbetsplatsen som kommer till uttryck i naturliga samarbetsformer, samt att organisatoriska förutsättningar ges för kommunikativa möten avsedda för erfarenhetsutbyte. Här kan en parallell dras till skolutvecklingssammanhang, där det också är av betydelse med ett konstruktivt arbetsklimat och goda förutsättningar för samtal (Risko et al., 2008; Normell, 2002; Ahlberg, 2001). Det senare är i enlighet med Dewey (1916/1999), som framhåller att det krävs mer än vardagligt tänkande för att skapa förutsättningar för lärande. Dewey menar att det är när vi tänker och reflekterar som vi blir medvetna om vår omvärld.

Ramström (1984) hävdar att utbildningen gynnas om den baseras på erfarenhetsutbyte. På liknande sätt framhåller Ahlberg (2001) värdet av att ta vara på erfarenheter i skolutvecklingssammanhang, genom att reflektera över händelser som skett och lära av dem. Berg (2003) menar att dokumentation ger underlag för fortsatta reflektioner, analyser och slutsatser hos de som ska använda den nya kunskapen. Han understryker vidare att det behövs olika typer av kunskap för att kunna medverka till skolutveckling: både forskningsbaserad kunskap, yrkeskompetens och levnadsvisdom.

Enligt Ramström (1984) är det av avgörande betydelse för ett företag att inte vara för upptagen med det löpande arbetet utan ge tid för utbildning för att en positiv utveckling ska komma till stånd. Utbildningen är central för att företaget ska kunna följa med i utvecklingen och klara sin expansion, menar Ramström. Denna utbildning ställer emellertid alldeles speciella krav på planeringsformer, lärare och utbildningssituationer. Den måste anpassas till det enskilda företaget genom att hänsyn tas till de speciella förutsättningar som gäller, säger han. Återigen kan en parallell dras till de förhållanden som råder inom skolan. Även med avseende på skolutveckling är det viktigt att anpassa utbildningen och ta hänsyn till sammanhanget och den kultur som råder i den enskilda skolan (Berg, 2003). Berg (2003) menar att skolutveckling är en fråga om att kunna relatera skolans kultur och andra lokala förut-

¹⁸ Studies in excellence-traditionen har sitt ursprung inom företagsforskning (se t. ex. Ramström, 1984).

sättningar (de inre gränserna) till det explicita och implicita uppdraget (de yttre gränserna). Mellan skolans existerande förutsättningar och det formella uppdraget finns ett outnyttjat *frirum*, och det är här som utvecklingsmöjligheterna för den enskilda skolan står att finna (2003:53).

En grundtanke hos Ramström (1984) är att de som utbildar och de företagsverksamma har någonting att lära av varandra. Han hävdar också att vissa utbildningsmoment med fördel kan förläggas till företagen. Ett exempel som Ramström ger är att det inte går att endast läsa sig till datorkunskap: man måste arbeta med en dator för att skaffa sig den övergripande kompetensen. På samma sätt resonerar Risko et al. (2008) om att lärarstudenten måste få tillfälle att praktisera den nyvunna kunskapen på metodkurserna för att den ska kunna bli till handlingsorienterad kunskap.

Ramström (1984) understryker betydelsen av att de som ansvarar för planering av fortsatt utbildning har ett intresse och en ändamålsenlig bakgrund för att lyckas överbrygga de kulturklyftor som finns mellan utbildningens och företagens världar. Det finns en risk att de metoder som används inom företagsfortbildningen blir för komplicerade och uttryckta i ett alltför abstrakt språk som är svårt att ta till sig. Ramström menar att detta ofta beror på den bakgrund och teoretiska inriktning som de personer som arbetar med forsknings- och utvecklingsarbete har. Att lyckas med sammanlänkningen av dessa kulturklyftor är enligt Ramström avgörande för att utbildningen ska få genomslag i praktiken. Det är viktigt att de lärare som undervisar har en djupare, egenupplevd erfarenhet från företagsvärlden (Ramström, 1984).

Här kan ytterligare en koppling till skolutveckling konstateras eftersom forskning har visat på vikten av att de lärare som undervisar på lärarutbildningen har kunskap och erfarenhet av skolans inre arbete (Dillon et al., 2011; Risko et al., 2008; O'Donovan et al., 2004). Det är enligt Ramström (1984) svårt att studera någonting enhetligt "företagsbeteende", och på samma sätt är det enligt Berg (2003) svårt att generalisera när det gäller skolverksamheten. Både med avseende på företags- och skolutveckling kan det alltså konstateras, att etablerande av kontakt mellan utbildningsväsende och fält gynnar båda parter.

6 Metod

Metodkapitlet inleds med en redogörelse för studiens forskningsdesign och dess praxisorienterade ansats. Därefter presenteras tillvägagångssätt, undersökningsinstrument, samt etiska aspekter. Den kvalitativa metodtraditionen inom pedagogisk forskning tas upp och en inblick i denna metodologis grundläggande principer ges. Verifikationskriterier och generaliseringslogik i kvalitativ forskning diskuteras.

6.1 Undersökningens design

Utgångspunkt för denna studie är, som tidigare nämnts, klassrumspraktiken med studies in excellence-traditionen (Pressley, 2006a; Langer, 2000; Darling-Hammond, 1999). Detta innebär att den har tydligt fokus på framgångsrik läs- och skrivpedagogik.

Kvalitativ forskning är processinriktad, kontextrelaterad och svarar på frågor som *vad*, *hur* och *varför* (Spencer et al., 2003), vilka är bärande element även i detta arbete. Min intention med studien är att bidra till en kunskapsutveckling som kan gynna de elever som har eller riskerar att få svårigheter i sitt tillägnande av skriftspråket. Detta har avgjort studiens forskningsansats.

Valet av vetenskaplig metod föll på fallstudien, eftersom den är särskilt användbar då forskningssyftet är att begripliggöra komplicerade skeenden eller presentera kunskap om tidigare förbisedda fenomen (Merriam, 1988/1994). I föreliggande studie är det framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande som står i fokus. Det som styr arbetet är frågor som rör processer – *vad* som sker och *hur* det sker – och frågor som rör förståelse, det vill säga *varför* lärarna arbetar som de gör. Tolkningen och dokumentationen i en fallstudie är ett sätt att göra forskarens iakttagelser tillgängliga för andra, och då inte minst för de i studien medverkande (Kvale, 2007; Mattsson, 2004; Mason, 2002). Valet att bedriva tolkande forskning grundar sig i denna studie på att förståelse vill uppnås genom att dokumentera konkreta delar av skolvardagen. Enligt Merriam (1988/1994) kan detta i sin tur förbättra praktiken.

Alvesson och Deetz (2000) påpekar att man bör vara medveten om att det material som samlas in under en fallstudie är färgat av forskarens egna upplevelser och analyseras mot bakgrund av dessa. En nackdel med fallstudien är därför att trovärdigheten i dess slutledningar kan ifrågasättas (Denscombe, 2003). Detta är någonting som forskaren bör vara medveten om, och för att

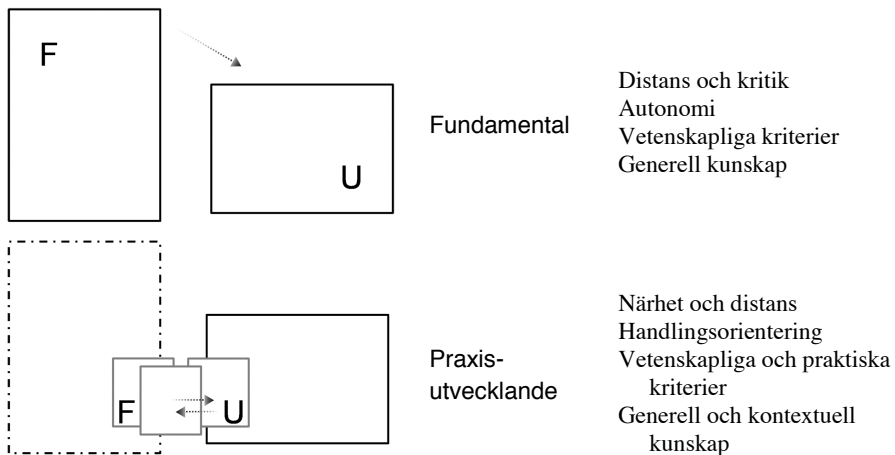
kunna bemöta kritiken måste forskaren hela tiden vara uppmärksam på detaljer för att tillräckligt ingående kunna redogöra för sitt tillvägagångssätt.

Merriam (1988/1994) varnar för att de forskare som inte lyckas frigöra sig från en rent deskriptiv nivå inte kan göra rättvisa åt den information som de samlat in. Genom att lämna till läsaren att dra sina egna slutsatser riskerar man feltolkningar. Läsaren kanske inte klarar av att hitta de samband som ligger underförstådda och som forskaren upptäckt men inte uttryckligen formulerat. Därför är ambitionen i föreliggande studie att lämna den deskriptiva nivån och lyfta fram de samband och slutsatser som framträder i det empiriska materialet.

6.2 Praxisorienterad forskning

Fundamental och praxisorienterad ansats är två olika vetenskapliga utgångspunkter (Mattsson, 2004). Medan den fundamentala har distans, innebär den praxisorienterade närhet till verksamheten. I denna studie har en praxisorienterad ansats valts utifrån min intention att identifiera och synliggöra positiva aspekter i skolan avseende läs- och skrivlärande. Syftet är alltså inte att problematisera verksamheten på den studerade skolan och peka på de bristfaktorer som sannolikt skulle gå att finna. Inom skolforskningen är detta annars ett gängse angreppssätt, men frågan är huruvida dessa studier resulterat i *kontextrelaterad* och *handlingsorienterad* kunskap som är av betydelse för praktiken.

För att åskådliggöra studiens placering inom forskningsfältet använder jag mig av en modell som utarbetats av Mattsson (2006), och som illustrerar relationen mellan forskning (F) och utveckling (U) (Figur 3). 'F' kan dock



Figur 3. Förhållandet mellan forskning (F) och utveckling (U) i fundamental respektive praxisutvecklande forskning (efter Mattsson, 2008a, 2006:100).

lika gärna stå för teori och akademisk kunskap, medan 'U' även kan representera praktik, handling och fält.

Forskare och praktiker är, enligt Mattsson (2006), verksamma inom olika innebördsfält. I fundamental forskning är de två fälten åtskilda och forskningsresultat överförs genom förmedling från forskare till praktiker. Den praxisorienterade kunskapsstrategin illustreras i figuren med två fält som inte är helt åtskilda. I detta överlappande fält, som Gustavsen (2001) benämner *mediating discourse*, går pilarna i båda riktningar mellan teori och praktik. I praxisutvecklande forskning understryks betydelsen av att kunna gå in i varandras sammanhang. Forskare och praktiker har ett gemensamt intresse av kunskap och erfarenheter som kan bidra till lösningar på människors problem och i mötet mellan dem kan ett ömsesidigt utbyte ske. I forskningsprocessen förnyas "forskarens mer upplysta kunskap i informanternas empiriska kunskap, medan den senare preciseras av den förra" (Freire, 1970/1976:193). Kvale (1996/1997) menar att detta samspel mellan forskare och praktiker kan anta formen av en kunskapssökande dialog.

Praxisorientering kännetecknas av att forskaren tar sig in i en kontext bestående av "tid, rum, orsak, verkan, aktörer, handlingar och traditioner" (Mattsson, 2004:21). Praxisforskaren vill medverka till förändringar i praktiken: "Det kan handla om att frigöra tyst kunskap, att identifiera kunskap i handling och att främja ett reflekterat yrkeskunnande" (Mattsson, 2004:69).

Begreppet 'praxis' hos Freire (1970/1976) står för handling och reflektion. Freire menar att det är genom att handla och reflektera över handlandet och dess konsekvenser som ny kunskap uppstår. Forskning kan således ge ny kunskap genom ett systematiskt arbete som relateras till teorier. I praxisorienterad forskning har kritisk reflektion ett särskilt värde och det är viktigt att ge andra än forskaren utrymme för reflektion, påpekar Mattsson (2004).

Min avsikt är såväl att bidra till kunskapsbasen som att visa på möjligheter till utveckling av den specialpedagogiska verksamheten i skolan. För detta ändamål fordras konkreta erfarenheter av vad som fungerar och inte fungerar pedagogiskt. Dessa erfarenheter måste enligt Svensson (2002) kombineras med reflektion och analys. En viktig förutsättning för att få till stånd en förändring är att man inte betraktar rådande förhållanden som självklara, utan att man i stället ifrågasätter dem och visar på alternativ (Svensson, 2002). När forskningen sker i dialog med praktiken kan de olika perspektiven komplettera varandra vilket kan leda till ny kunskap. Kvale (2007) menar att den nyvunna kunskapen bekräftas av de handlingar som blir följden.

Om man ska förstå handlingar i praktiken bör de ses i relation till den kontext i vilken handlingen sker (Schön, 1983). Varje situation är unik och måste därför behandlas olika beroende på hur den ser ut och vilka personer som är inblandade i den. En pedagogisk situation ser till exempel olika ut beroende på vilka lärare och elever som agerar i den. Situationerna kräver att läraren reflekterar över de handlingar som förekommer. I reflektionen relate-

ras situationen till liknande händelser utifrån lärarens erfarenheter och förståelse, vilket kan leda till nya insikter och kunskapsutveckling (Schön, 1983).

6.3 Abduktiv forskningsansats

Forskningsansatsen i praxisorienterade studier är ofta abduktiv (Mattsson, 2013:89), och så även i fallet med föreliggande studie. Den *deduktiva* logiken, som bygger på formell härledning (Svensson, 2002:179), ansågs inte vara användbar i det praxisorienterade sammanhang som min studie utgör, eftersom den bortser från den kontext som studieobjekten uppträder i. Då studiens syfte inte var att dra generaliserbara slutsatser eller formulera en teori var inte heller den *induktiva* forskningsstrategin passande. Vägval och forskningsmetoder var nämligen beroende av vad som framkom under forskningsprocessen, och ett abduktivt tillvägagångssätt – med dess pendlande mellan ”en deduktiv och hypotesprövande och en induktiv och hypotesgenererande hållning” (Mattsson, 2013:89) – var därför en förutsättning.

Med utgångspunkt från en forskningsfråga i praktiken eftersträvade jag att ringa in sådan kunskap som var av särskild betydelse för sammanhanget, och mot bakgrund av detta bedömdes *abduktion* vara det givna alternativet. I enlighet med den abduktiva ansatsen har jag under hela forskningsprocessen pendlat mellan studiens empiri och dess teoretiska grund (den senare återfinns i kap. 3–5). Studien består av tre abduktionssteg, som inbördes interagerar och förutsätter varandra. Den abduktiva ansatsens typiska växelspel mellan datainsamling, teori och tolkning tar sig i min studie uttryck i nämnda abduktionssteg (kap. 1.2). En konsekvens av metodvalet är att det förutsatte återanvändning av tidigare insamlade data för att i nästa steg kunna formulera ytterligare forskningsfrågor.

Enligt Engquist (1996) innebär abduktion att vara spårfinnare och följa ledtrådar bakåt mot en sann och meningsfull kunskap som väcks av observationer. Detta stämmer väl in på det sätt på vilket jag gått till väga under forskningsprocessen. Slutledningarna har således skett med abduktiv logik, vilket överensstämmer med studiens syfte och praxisorienterade ansats. De teman som visat sig i mitt datamaterial har jag på abduktiv väg begreppliggjort varpå de blivit föremål för min reflektion. Tillvägagångssättet har varit att när teman börjat framträda i materialet har jag sökt mig tillbaka till studiens teoretiska grund (kap. 3–5) för att fördjupa min förståelse av tematiken. Detta har möjliggjort att upptäckta teman kunnat sättas in i ett nytt, av begrepp och teorier skapat sammanhang. Där har de blivit föremål för kritisk granskning som lett till en djupare förståelse av den pedagogiska kontexten och de handlingar som där utspelas.

6.4 Partiell etnografisk ansats

Studien har en etnografisk ansats, men eftersom etnografi är tidsödande i fråga om fältarbete har Alvesson och Deetz' (2000:223) förslag om partiell etnografi anammats. Denna partiella etnografi innebär fokusering på situationer. Både aktörer och det institutionella sammanhanget är, enligt Alvesson och Deetz, närvarande i ett situationsfokus. I denna studie har framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande studerats empiriskt som ett centralt fenomen.

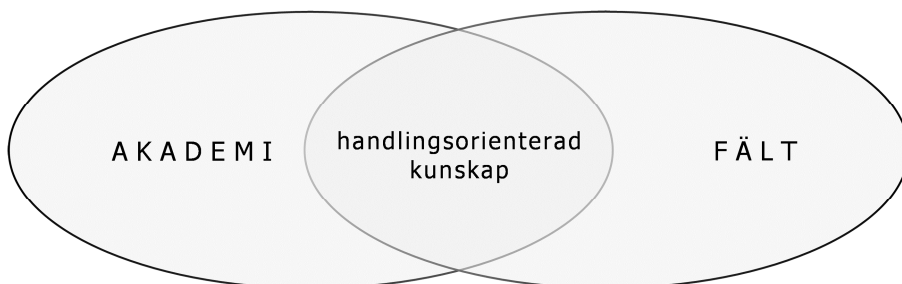
Ett situationsfokus jämfört med en fullständig etnografi betyder, enligt Alvesson och Deetz, att man utforskar och drar lärdom av en situation, i detta fall med fokus riktat mot elevers och lärares lärandeprocesser, och inte ett helt kulturellt system. Fördelen med detta är att det ger möjlighet till en fördjupad tolkning och reflektion, vilket gör det möjligt att beskriva det empiriska materialet med större utförlighet. Alvesson och Deetz påpekar dock betydelsen av att man vid analys och tolkning tar hänsyn till att aktörerna delvis är formade efter den kontext som de agerar i, och att även kontexten är påverkad av de berörda aktörerna och deras handlingar.

Styrkan i etnografien ligger enligt Nyström (2002) i kontinuiteten i forskningen och att forskaren genom sin direkta närvaro kan observera händelser som uppkommer naturligt. Genom att följa den vardagliga verksamheten på skolan och fortlöpande observera klassrumssituationer har det varit möjligt att i detta arbete studera processen över tid. I de samtal som förts med informanterna har studiens forskningsfrågor hela tiden varit närvarande.

6.5 Handlingsorienterad kunskap

I inledningen ställdes frågan om varför den så omfattande forskningen inom läs- och skrivområdet inte fått någon större genomslagskraft i skolpraktiken. En förklaring skulle kunna vara att *analytisk kunskap* (akademi) å den ena sidan och *situerad kunskap* (fält) å den andra inte är sammanförda i *handlingsorienterad kunskap* (Figur 4).

Aristoteles definierar tre kunskapsformer. Technê (hantverkskunskap) är



Figur 4. Handlingsorienterad kunskap som förenande länk mellan akademi (analytisk kunskap) och fält (situerad kunskap) (Tjernberg, 2011:68).

den typ av kunskap som beskriver hur man gör. Epistêmê (förnuftskunskap) är teoretiskt orienterad; dess motsats är antaganden och spekulationer. Den tredje kunskapsformen, phronêsis (handlingskunskap), är att betrakta som praktisk klokhed (Mattsson, 2013:81). Phronêsis utvecklas i praktiken, men denna kunskapsform är inte skild från teorin, utan teori och praktik ingår i ett samspel där de ömsesidigt påverkar varandra. Hur teorin förhåller sig till praktiken kan man alltså inte säga på förhand, utan detta avgörs i den enskilda situationen (Mattsson, 2013; Korthagen, 2007; Nordin, 2003). Det är viktigt att läraren utvecklar phronêsis, eftersom det är den kunskapen som leder till förändrade, pedagogiska handlingar (Claesson, 2007; Kvale, 2007).

När handlingsorienterad kunskap ska studeras förefaller phronêsis vara ett användbart begrepp. Detta har i min studie främst visat sig då jag som forskande lärare befunnit mig i skolpraktiken för att tillsammans med läraren fästa uppmärksamheten vid hur den akademiska kunskapen förhåller sig till den erfarenhetsbaserade. I dessa sammanhang har phronêsis kunnat användas för att sätta ord på och därmed medvetandegöra kopplingen mellan teori och praktik.

6.6 Medvetandegörande samtal

Kvale (2007, 1996/1997) beskriver den kvalitativa forskningsintervjun som ett samtal kring ett område som både intervjuaren och den intervjuade är intresserade av. Han menar att samtalet är ett sätt att bygga upp kunskap och en möjlighet att förändra vårt sätt att tänka. Den kunskap som erhålls i samtalet kommer fram genom samspelet mellan människor i den specifika situationen.

För att tydliggöra olika förhållningssätt som forskaren kan inta i relation till den kunskap som framkommer i samtal använder sig Kvale (1996/1997) av en analogi med en 'malmlätare' och en 'resenär'. Malmlätaren, som har en objektivistisk syn på kunskap, söker efter kunskapen som om den låg dold i jorden. Resenären färdas tillsammans med sin samtalspartner och konstruerar i samtalet kunskaper om det ämne som diskuteras. Det som sker är en dialog, där de kunskaper som båda parter har med sig till samtalet åskådliggörs i förhållande till varandra (1996/1997:11). Förhållningssättet i föreliggande studie kan liknas vid det hos resenären, och i de samtal som förts har det hos mig och studiens informanter funnits en gemensam strävan efter att finna kunskap som kan utveckla läs- och skrivundervisningen och möjliggöra för fler elever att lyckas. Samtalen har även haft som syfte att medvetandegöra lärarens egen lärandeprocess, vilket kan tänkas främja tillägnet av yrkesskicklighet.

Enligt Freire (1970/1976) är tematiska undersökningar en gemensam strävan mot en medvetenhet om verkligheten och mot självmedvetande. I föreliggande studie har undersökningen av teman skett genom medvetande-

görande samtal som har sin grund i Freires conscientização (1970/1976:32). Freire menar att det inte är möjligt att förstå teman skilda från människan, och att det därför är nödvändigt att också de som berörs av en tematisering förstår den. Freire framhåller vidare att ju mer aktiv attityd människan intar i förhållande till undersökningen av hennes teman, desto djupare blir hennes kritiska medvetenhet, och desto mer kommer hon att förstå av sin verklighet. I det medvetandegörande samtalet kan det som ännu inte uppfattats i sin djupare betydelse, eller inte uppfattats alls, framträda och få karaktären av ett problem som blir till en utmaning. Det ger möjlighet att ta fram och reflektera över delar av bakgrundsmedvetandet, som därigenom kan bli föremål för överväganden, handlingar och kunskap (1970/1976:83).

Freire betonar att det inte finns någon äkta dialog om inte de samtalande engagerar sig i kritiskt tänkande där de uppfattar verkligheten som en process snarare än någonting statiskt och oföränderligt. Vidare menar han att om de samtalande inte väntar sig något resultat av sina ansträngningar blir deras möte ”sterilt, byråkratiskt och tråkigt” (1970/1976:94). Enligt Freire är det viktigt att forskaren inte går in i undersökningen med utgångspunkter som bestämts i förväg, och att deltagarna har en gemensam erfarenhet av den verklighet som låter sig uppfattas i samtalet ”här och nu”.

I föreliggande studie används det medvetandegörande samtalet som en forskningsmetod. I samtalen sker ett ömsesidigt utbyte där teori och praktik interagerar. Här är det alltså, av ovanstående resonemang att döma, viktigt att inte ha förutfattade meningar, utan vara öppen för det som växer fram i samtal med informanterna.

Ett sätt att komma åt människors autentiska erfarenheter är att fånga kunskapen i handling genom deras berättelser. Berättelser är, enligt Alvesson och Sköldberg (1994), att betrakta som tolkad empiri, inte någon faktisk sanning. Hur berättelsen därefter gestaltas av forskaren är en viktig fråga. Trost (1997) menar att det sätt på vilket forskaren väljer att framställa informanterna och hur de framträder i texten är en viktig del av forskningspresentationen. Min intention är att återge långa citat från samtalen och utförliga beskrivningar av klassrumsepisoder för att låta lärarnas röster bli hörda och därmed synliggöra den erfarenhetsbaserade kunskapen och medvetandegöra den. Syftet med detta är också att förtydliga min tolkning och ge möjlighet för läsaren att själv bilda sig en uppfattning om studiens trovärdighet och tillförlitlighet.

6.7 Observation

Observationer i ett utvalt fält kan ge en välgrundad kunskap om samspel och beteende (Kvale, 2007; Spencer et al., 2003). Mason (2002) framhåller observation som forskningsmetod när interaktion i sociala verksamheter studeras eftersom observationer kan fånga aspekter som annars inte kommer

fram i samtal: ”you may have a position which suggests that meaningful knowledge cannot be generated without observation, because not all knowledge is for example articulable, recountable or constructable in an interview” (2002:85). Observation skulle med andra ord kunna vara ett sätt att upptäcka den handlingsorienterade kunskapen. Enligt Merriam (1988/1994) utgör observationer liksom intervjuer en primär informationskälla under en fallstudie. Merriam anser att observation är den bästa tekniken när en aktivitet eller situation kan iakttas direkt. Det är emellertid viktigt att man bestämmer sig för vad man ska observera och varför man anser att observationer kommer att ge den information som man behöver (Mason, 2002; May, 2001). I föreliggande studie var det framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande som ägnades uppmärksamhet vid observationstillfällena i klassrummet. Under studiens senare del var det lärarens lärandemiljö som blev föremål för observation.

Den kritik som alltså riktas mot observation som forskningsmetod pekar på den subjektivitet som ligger i tolkningen. Observatörer har olika fokus och uppfattar skeenden på olika sätt. Denscombe (1998/2000) framhåller vikten av att forskaren är medveten om kritiken som riktas mot observationen som forskningsmetod och bemöter den genom ett noggrant tillvägagångssätt. Om observationen genomförs på ett genomtänkt sätt kan den dock utgöra en stor hjälp när det gäller att förstå människors handlingar och ge en ny syn på den sociala verkligheten (Mason, 2002; May, 2001).

Ett viktigt komplement till observationsmetoden består i denna studie av informella samtal som kontinuerligt förts under hela forskningsprocessen. Dessa samtal med olika pedagoger i verksamheten har dokumenterats i en fältdagbok, som liksom klassrumsobservationerna ligger till grund för de medvetandegörande samtalen. Alvesson och Deetz (2000) menar att det är svårt att säga någonting om de skeenden som styr handlingssätt och verksamhet om man inte har direkt information från de personer som ingår i studien. Detta synsätt stödjer mitt tillvägagångssätt.

Mason (2002) understryker betydelsen av att aktivt föra reflekterande minnesanteckningar under hela forskningsprocessen. Dessa minnesanteckningar, som skrivs både i fältdagboken och vid analysen, utgörs av detaljerade beskrivningar, noteringar av intryck, egna analytiska idéer, liksom anknytning till teorin. Vilket urval som görs och hur anteckningarna förs blir avgörande för huruvida och i vilken grad de i analytisk mening kan få betydelse (Mason, 2002). I föreliggande studie har minnesanteckningar, enligt Masons framställning, förts under hela forskningsprocessen.

6.8 Att identifiera teman

En av de mest grundläggande uppgifterna i en kvalitativ studie är identifieringen av teman (Ryan & Bernard, 2003). Explicit beskrivning av hur tema-

upptäckter går till finns emellertid sällan i artiklar och rapporter, enligt Ryan & Bernard (2003:104). Om forskaren noggrant beskriver hur temana är upptäckta kan läsaren själv bilda sig en uppfattning om trovärdigheten i tillvägagångssätt och slutsatser. En noggrann beskrivning av hur forskaren identifierat olika teman stärker dessutom forskarens metodval.

Ryan och Bernard beskriver ett antal tekniker som kan hjälpa forskaren att se sitt datamaterial i ett nytt ljus. Forskare har olika sätt att göra den preliminära identifikationen av sina teman. Detta kallas 'kvalitativ analys' eller 'öppen kodning' (2003:88); i föreliggande studie används den förra benämningen. Ryan och Bernard menar att temats manifesta uttryck i datamaterialet hjälper oss att identifiera det. Teman skiljer sig åt till skepnad och storlek: några är vittomfattande och sammanbinder ett flertal olika uttryck, andra är mer fokuserade och länkar samman specifika uttryck. Teman kommer både från forskarens datamaterial och från forskarens samlade, teoretiska förståelse (Ryan & Bernard, 2003).

Ett sätt att upptäcka teman är, enligt Ryan och Bernard, att leta efter *upprepningar*. Återkommande händelser eller idéer kan vara viktiga teman. Teman kan också identifieras genom att forskaren söker efter *likheter och skillnader*. Det är en jämförande metod där forskaren parar ihop yttranden från en eller flera informanter och frågar sig: "Hur är detta yttrande likt eller olikt det andra? Överensstämmer det, överensstämmer det inte?" Ett annat tillvägagångssätt är att noggrant leta efter *ord och fraser*. Exempel som 'sedan' och 'därför att' indikerar ofta kausala samband, medan exemplen 'om', 'då', 'i stället för' i regel uttrycker villkor. Ett tema kan även påvisas genom sin kulturella samstämmighet.

Teori-relaterat material kan hämma forandet av nya idéer och därmed tillblivandet av överraskande resultat (Ryan & Bernhard, 2003). Å andra sidan kan undvikande medföra risk för att samband mellan datamaterial och viktiga forskningsfrågor inte framkommer. Ett sätt att minska risken för fel-tolkningar är att noggrant undersöka upptäckta teman för att försäkra sig om att man inte bara funnit vad man sökt (2003:94); studiens abduktiva forskningsansats är ett sätt att förebygga detta.

I kapitel 7 beskrivs hur den kvalitativa analysen i föreliggande studie gjorts. Studiens teman är det manifesta resultatet av denna kvalitativa analys.

6.9 Trovärdighet och tillförlitlighet

Kvalitativa metoder har ofta använts för att bedriva klassrumsforskning (Moats, 2010; Swärd, 2008; Granström, 2007; Snow & Juel, 2007; af Geijerstam, 2006; Gibbons, 2006a; Pressley, 2006a; Matre & Fottland, 2005; Löwing, 2004; Ahlberg, 2001; Langer, 2000; Pressley, Wharton-McDonald, Allington et al., 1998; Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston, Echevarria, 1998; Adams, 1990; Chall, 1967). Det har diskuterats huruvida

kriterierna för utvärdering av kvalitativa studier kan formaliseras, eller om de ska vara desamma som inom den kvantitativa forskningen (Spencer et al., 2003). I *Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research evidence* redogör Spencer et al. (2003) för de fundamentala karaktären och de grundläggande principerna hos kvalitativ metodik. De menar att ”qualitative research should be assessed on its ‘own terms’ within premises that are central to its purpose, nature and conduct” (2003:4). För att stärka evidensen inom den kvalitativa forskningen presenteras följande riktlinjer för dess utvärdering:

- *contributory* in advancing wider knowledge or understanding about policy, practice, theory or a particular substantive field
- *defensible in design* by providing a research strategy that can address the evaluative questions posed
- *rigorous in conduct* through the systematic and transparent collection, analysis and interpretation of qualitative data
- *credible in claim* through offering well-founded and plausible arguments about the significance of the evidence generated

(Spencer et al., 2003:7)

Eftersom principerna är formulerade med en hög grad av abstraktion, skulle de kunna tillämpas på ett flertal olikartade, kvalitativa angreppssätt (Spencer et al., 2003). Som tongivande inom den forskning som strävar efter att ge en fördjupad kunskap om den kvalitativa metodikens beskaffenheter nämner Spencer et al. bland andra Bryman, Kvale och Mason.¹⁹

Det sätt på vilket forskaren går till väga i kvalitativa studier gör det möjligt att få kunskap om sammansatta fenomen. Det viktiga i forskarens beskrivning av detta fenomen är det som framträder i meningssammanhanget (Bohlin, 2011). Lärarens praktik bygger på praktisk kunskap och inte teknisk rationalitet, påpekar Bohlin (2011:3). Enligt Hattie (2009) fordras därför forskningsmetoder som exempelvis kvalitativa intervjuer och etnografiska observationer för att få djupgående insikter om klassrumsprocesser. Vidare betonar han vikten av att teorier och metoder som handlar om undervisning noga prövas i praktiken och utvärderas.

Studier som grundar sig i kvalitativ metodik bör tolkas och bedömas med hänsyn tagen till de särskilda villkor som metodvalet medför (Spencer et al., 2003:4). Även Alvesson och Sköldberg (1994) menar att diskussionen om kunskap i kvalitativa undersökningar måste föras utifrån andra premisser än i den naturvetenskaplig-positivistiska forskningstraditionen. Trost (1997) betonar att frågan om validitet inte hör hemma i kvalitativa studier. Grunden för forskningen bör i stället utgöras av trovärdighet, tillförlitlighet och att data är adekvata för undersökningens frågeställningar (1997:99). Kvale (1996/1997) menar att krav på validitet kan översättas med forskarens hantverksskicklighet. Denna skicklighet visar sig genom att forskaren ständigt

¹⁹ Den forskning som avses har även refererats till under arbetet med föreliggande studie.

kontrollerar, ifrågasätter och teoretiskt tolkar sina upptäckter. Enligt Kvale är kunskapsvärdet i resultaten beroende av resonemang i anslutning till ”tillförlitlighet, trovärdighet, pålitlighet och konfirmerbarhet” (1996/1997:208). Validitet är, enligt Kvale, en fråga om kvalitetskontroll under hela den kunskapsproducerande processen, och inte någonting som mäts i undersökningens slutskede. Enligt Trost (1997:99–104) kan trovärdigheten och tillförlitligheten stärkas genom precision både vid tolkning och författande av texten. Precision innebär att man vid samtal ställer frågor flera gånger och funderar över motsägelser för att förstå innebörden.

I praxisorienterad forskning eftersträvas kontextrelaterad kunskap. Sanningsanspråket är inte generellt, utan relaterat till sitt sammanhang (Mattsson, 2013). När det gäller kontextrelaterad kunskap kan man använda ett *pragmatiskt sanningsanspråk* (Mattsson, 2013:88), vilket innebär att den nya kunskapen verifieras genom märkbara förändringar i praktiken.

Ett annat viktigt inslag i kvalitativa studier är ’transparens’ (Spencer et al., 2003:7; Alvesson & Sköldberg, 1994:9), som innebär att forskarens överväganden och val öppnas för insyn och diskussion. Detta kräver dock att forskaren redogör för sitt tillvägagångssätt så pass noggrant och detaljerat att man steg för steg kan följa det (Kvale, 2007, 1996/1997). Till transparens hör också att redovisa den förförståelse och de erfarenheter med vilka man går in i forskningsprocessen, och detta på ett så pass transparent sätt att det blir möjligt för läsaren att ta ställning till dem. Detta, samt textens kommunikerbarhet i genomförande och bearbetning, blir följaktligen avgörande för studiens trovärdighet och tillförlitlighet (Kvale, 2007, 1996/1997).

6.10 Forskarrollens problem och möjligheter

I praxisorienterad forskning kännetecknas forskarrollen av ”dialog med praktikerna och en reflekterande hållning” (Mattsson, 2004:64). Enligt Mattsson (2004) ska praxisforskaren vara tillgänglig för såväl kunskapens som handlingens ögonblick. Som forskande lärare har jag anammat detta genom att finnas med i skolvardagen och föra reflekterande samtal med lärarna om pedagogiska handlingar och händelser utifrån en gemensam erfarenhetsgrund i kombination med min teoretiska kunskap.

En redovisning av forskarens position i förhållande till studieobjektet ökar, enligt Alvesson och Sköldberg (1994), studiens tillförlitlighet. I en praxisorienterad studie som denna är forskarens förförståelse i ämnet betydelsefull. Den tolkningsposition jag intar är avhängig av de kunskaper och erfarenheter jag bär med mig. Jag är lärare och specialpedagog och tämligen väl bevandrad i det teoretiska och empiriska fält där jag bedriver min studie. Genom denna yrkeserfarenhet i skolans värld och flera års universitetsstudier inom området har jag tillägnat mig kunskaper och erfarenheter som är väsentliga för studiens genomförande. De ger mig goda möjligheter att följa

elevernas läs- och skrivlärande i klassrummet samt föra pedagogiska samtal med deras lärare. Jag har också förhållandevis god kompetens att urskilja vad som händer i klassrummen och tolka det mot bakgrund av teori och den aktuella forskning som jag kontinuerligt tar del av. Genom mina erfarenheter av och närhet till verksamheten ökar även möjligheterna att ta del av lärarnas autentiska erfarenheter och identifiera den kunskap som framträder i deras berättelser och i deras handlande.

Under flera års tid har jag bedrivit universitetsstudier parallellt med arbetet som specialpedagog. Antagningen till Forskarskolan i läs- och skrivutveckling vid Stockholms universitet 2008 gav mig möjlighet att gå forskarutbildning och samtidigt vara fortsatt aktiv i skolverksamheten, nu i rollen som forskande lärare. Samtidigt innebar tillhörigheten till den akademiska miljön en möjlighet att distansera mig från skolpraktiken och få tillgång till kritisk granskning av mitt material vid seminarier och i läsgrupper.

Enligt Mason (2002) utmärks forskarrollen i kvalitativ forskning av kritisk självgranskning, *active reflexivity* (2002:7). Med detta menar hon att forskaren kontinuerligt under hela forskningsprocessen kritiskt granskar sin egen roll. Eftersom det inte är möjligt för en forskare att förhålla sig objektiv i en kvalitativ studie menar Mason att forskaren i stället ska sträva efter att förstå sin egen roll i processen: "Indeed, the very act of asking oneself difficult questions in the research process is part of the activity reflexivity" (2002:7). Genom reflektion och samtal har jag eftersträvat detta under hela processen.

Ett dilemma i min forskarroll är att min trovärdighet kan ifrågasättas på grundval av att jag finns nära verksamheten. I min tjänst som specialpedagog i kommunen har jag utvecklat ett samarbete med skolan, som jag kommit att känna väl. Det bör emellertid påpekas att jag innan studiens genomförande inte var bekant med den pedagogiska kontexten i de klassrum som ingår i studien. Jag hade tidigare heller inte varit delaktig i arbetslagets inre arbete.

Jag gör inte anspråk på en forskarposition som är värderingsfri eftersom jag inte tror att detta är möjligt. Däremot vinnlägger jag mig om att noggrant beskriva mitt tillvägagångssätt och vad som legat till grund för de val jag gjort, så att läsaren själv kan bilda sig en uppfattning om studiens relevans.

Det som utmärker en praxisorienterad studie är betoningen på både närhet och distans (Mattsson, 2006; Gustavsen, 2001; Alvesson & Deetz, 2000). Den möjlighet jag har haft till detta gav fördelar genom att jag fick tillgång till lärarnas erfarenheter samtidigt som jag tidvis kunde distansera mig och se på verksamheten utifrån. Den akademiska miljön, där jag som forskarstuderande har min tillhörighet, var en viktig förutsättning för att upprätthålla en kritisk inställning till studieobjektet. Under avhandlingsarbetet har jag också genom olika forskningsstipendier givits möjlighet att tidvis helt distansera mig, vilket särskilt vid analysarbetets genomförande har varit värdefullt. Närhet till verksamheten ger å andra sidan goda möjligheter för att till-

sammans med informanterna reflektera över studiens resultat i en fortlöpan-
de, interaktiv process.

6.11 Etiska aspekter

Enligt Vetenskapsrådet (2002) måste två krav vägas mot varandra i all forskning. Det första av dessa är *forskningskravet*, som innebär att kunskaper utvecklas och fördjupas samt att metoder förbättras. Det andra kravet hänger samman med individens rätt till skydd mot insyn, och kan konkretiseras i fyra punkter: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetkravet* och *nyttjandekravet* (2002:6).

Under höstterminen 2008, i samband med att avhandlingsarbetet påbörjades, informerades personal, föräldrar och elever om studiens genomförande och syfte. Forskningsplanen presenterades såväl muntligt som skriftligt. Det skedde på personalkonferenser och föräldramöten. Deltagarna i studien informerades i god tid genom personliga möten, och samtycke till att delta i studien inhämtades från såväl informanter som elevernas föräldrar. Detta gav möjlighet för deltagarna att ställa frågor och tänka över sitt beslut om deltagande i studien. Innebörden av att vara informant var väl förankrad eftersom forskning tidigare bedrivits på skolan. Informanterna erbjöds att ta del av samtalsutskrifter för att minska risken för missuppfattningar. Det var också ett sätt att söka säkerställa trovärdighet och tillförlitlighet (Kvale, 2007; Bryman, 2001/2002; Mason, 2002).

Under arbetet med studien har konfidentialitet noga beaktats vid behandling av personuppgifter och namnen på samtliga deltagare i studien är finge-
rade. Persondata har manipulerats, utan att för studien viktiga uppgifter för-
vanskats. Även identiteten hos de personer som inryms i informanternas be-
rättelser skyddas. Det insamlade materialet behandlas konfidentiellt och alla
personuppgifter förvaras säkert. På så vis har jag så långt det varit möjligt
försökt uppfylla konfidentialitetkravet. Nyttjandekravet uppfylls då de upp-
gifter som samlas in endast används för forskningsändamål. Under hela
studieperioden har en kontinuerlig öppenhet mellan mig, informanterna och
skolan förelegat.

Etiska aspekter kommer in vid val av forskningsproblem, vid genomför-
ande av studien och vid redovisning av arbetet. Det är även viktigt att ta hän-
syn till hur resultatet används. När det gäller fallstudier är kraven stora vad
gäller integritet och anonymitet. En nödvändig förutsättning för denna
studies genomförande har varit att jag kunnat närvara i klassrummen och
samtala med informanterna om pedagogiska handlingar och enskilda elevers
lärande. Det har också varit värdefullt att få ta del av informanternas tankar,
autentiska kunskaper och erfarenheter, inte minst med avseende på deras
eget lärande. Jag är medveten om det stora förtroende som detta innebär och
förvaltar det därför med största respekt och omsorg.

7 Genomförande

I detta kapitel redovisas arbetets uppbyggnad, omfattning och genomförande. De datainsamlingsmetoder som används i studien presenteras. Avgränsning och urval motiveras, och analysmetoden beskrivs i förhållande till datamaterialet. En sammanställning över detta material återfinns sist i kapitlet. Avhandlingens longitudinella karaktär framträder stegvis. Uppmärksamheten har rört sig från lärarens arbete med enskilda elever, till lärarens pedagogiska gestaltning, för att slutligen nå fram till lärarens utveckling av ett reflekterat yrkeskunnande.

Närmast nedan beskrivs vilka förarbeten, med avseende på insamling av datamaterial (kap. 7.1) och val av observationsmetod (kap. 7.2), som gjorts.

7.1 Lärarnas elevhistorier

De data som ligger till grund för avhandlingens elevhistorier består av samtal med lärare och logoped, vilka huvudsakligen ägde rum under perioden 2006–2007. Då var syftet att ur ett retrospektivt perspektiv skildra läs- och skrivutvecklingen hos ett antal elever med dyslexi. Fyra av dessa historier återberättas till viss del i avhandlingen, men nu som föremål för analys och tolkning utifrån lärarens undervisningspraktik. Den centrala tanken var här att beskriva de framgångsfaktorer i lärarens undervisning som lett fram till en positiv utveckling för eleven. Materialet har därför kompletterats med en uppföljning av hur det gått för eleverna.

7.2 Klassrumsscenerna

Under höstterminen 2008 genomfördes en pilotstudie²⁰ där jag inför min licentiatstudie prövade att göra klassrumsobservationer enligt två modeller: en etnometodologisk, med fältanteckningar, och en systematisk, med ett antal observationskategorier. Det övergripande syftet med pilotstudien var att komma fram till vilken observationsmodell som bäst svarade mot syfte och frågeställningar. Båda modellerna betraktas som direkt öppna (Merriam, 1988/1994), eftersom lärarna vet att de är föremål för en undersökning. I utvärderingen tog jag hänsyn till att klassrumsobservationerna skulle användas i interaktion med de medvetandegörande samtal som genomgående använts som metod i avhandlingen.

²⁰ Pilotstudien genomfördes inom ramen för Forskarskolan i läs- och skrivutveckling.

Pilotstudien klargjorde att klassrumsobservation enligt den etnometodologiska modellen, det vill säga deltagande observation med fältanteckningar, var bäst lämpad för att spegla den komplexitet som en undervisningssituation utgör. Metoden kunde därmed betraktas som lämplig att använda vid genomförandet av klassrumsobservationerna, och med den var utsikterna goda för att fånga den pedagogiska gestaltningen på ett tillfredställande, detaljerat och heltäckande sätt. Metoden överensstämmer med det tillvägagångssätt som Pressley (2006b) efterlyser i pedagogisk forskning (kap. 1.1). Den systematiska metoden med ett antal observationskategorier, som jag också prövade, kom dock till användning när jag ville lyfta ut en specifik del i en undervisningssituation för närmare analys. Denna metod visade sig alltså vara mer lämpad då en begränsad del av undervisningen skulle studeras, men kunde inte ge den helhetsbild som jag eftersträvat i min studie.

7.3 Datainsamlingsmetodik

För att öka trovärdigheten och tillförlitligheten i studien använder jag mig av olika datainsamlingsmetoder, så kallad *triangulering*. Triangulering innebär att man utnyttjar mer än en metod eller datakälla när man studerar exempelvis sociala händelser (Bryman, 2001/2002:260). Därmed skapas balans genom att olika metoders starka och svaga sidor kompletterar varandra. De forskningsmetoder jag använder mig av är klassrumsobservationer, medvetandegörande samtal, informella samtal, fältdagbok, samt dokumentstudier.

Klassrumsobservationerna genomfördes i form av deltagande observation, under vilka fältanteckningar kontinuerligt fördes. I fältdagboken nedtecknades händelser och yttranden liksom egna reflektioner kring dessa. Såväl förarbete som efterarbete skedde i anslutning till varje observation. Före lektionen träffade jag läraren för att få vetskap om bakgrund, planering och syfte med lektionen, och efteråt samtalade vi om hur den avlöpt. Eftersom en enskild lektion är en länk i en kedja av undervisningssituationer anser jag att det är viktigt att placera in den i händelseförloppet. I direkt anslutning till klassrumsobservationen skrev jag ner mina iakttagelser och reflektioner i fältdagboken. Observationerna inriktades på förståelse av kontexten och de skriftspråksaktiviteter som där förekommer. Jag uppmärksammade typen av undervisningsaktiviteter, som exempelvis träning av basfärdigheter och praktiserande av högre nivåer av språkskicklighet. Andra faktorer som ägnades uppmärksamhet var lektionens struktur, utmaningsnivån, balansen mellan form och funktion, samt graden av språkliga fokusskiftet. Materialet bearbetades direkt efter observationerna, eftersom upplevelsen och alla detaljer då fanns i färskt minne. Bearbetningen gjordes genom att jag noggrant skrev ned händelsen och i direkt anslutning till texten fogade kommentarer med kopplingar till studiens teoribakgrund (kap. 3–5).

För att närmare studera textsamtal genomfördes vid två tillfällen strukturerade observationer enligt den modell som jag prövat i pilotstudien. Metoden är inspirerad av Gibbons' (2006a) och har sin grund i *Systemic functional linguistic* (SFL).²¹ Gibbons talar om episoder, och i dessa episoder uppmärksammas *vad* det är som sägs, det vill säga vilken typ av kunskap det handlar om, och *hur* det sägs. När det gäller hur det sägs inriktar sig Gibbons på *läرارmonolog*, *lärrardialog* och *elevrespons*. För att få en uppfattning om elevens initiativförmåga delade jag upp elevernas yttranden i elevrespons och elevinitiativ. Textsamtalen spelades in, transkriberades grovt och analyserades enligt de givna kategorierna.

Som komplement till klassrumsobservationerna, samtalen och fältanteckningarna genomfördes även *dokumentstudier* (Bryman, 2001/2002:356). Genom att ta del av för studien relevanta dokument kan ny kunskap uppkomma och en djupare förståelse uppnås, menar Bryman (2001/2002). Bland de dokument jag närmare studerade var skolans verksamhetsplan, arbetslagets lagkontrakt,²² samt protokoll från arbetslagets möten. Jag granskade också pedagogisk dokumentation, olika läromedel och resultat från språkscreening. I samband med att jag följde undervisningen i en klass samlade jag in och analyserade elevernas texter. På så vis kunde progressionen i elevernas lärande och därmed resultatet av lärarens undervisning iakttas.

Medvetandegörande samtal genomfördes kontinuerligt med lärarna under perioderna 2008–2010 och 2010–2012. Samtalen, som vardera pågick i cirka en timme, följdes senare upp, men först efter det att tid givits åt att reflektera över de tankar och eventuella frågor som väckts.

7.4 Avgränsning och urval

I avhandlingsarbetets inledningsfas, 2008, valdes en skola där goda studieresultat uppvisats för såväl elever i allmänhet som för de med verifierade läs- och skrivsvårigheter (Tjernberg, 2007). Kvantitativa data visade att skolan hade kommunens högsta genomsnittliga meritvärde för 2008 års avgångselever i årskurs 9. De nationella proven i årskurs 5 visade samma år också på goda resultat, där samtliga elever som hade konstaterade läs- och skrivproblem klarade proven.²³ Skolan var således strategiskt vald (Kvale, 1996/1997).

Skolan, som innefattar förskoleklass till årskurs 9, ligger i ett villasamhälle med omgivande jordbruksbygd. Byggnaden där högstadiet inryms är belägen i nära anslutning till låg- och mellanstadiet. I skolans centrum

²¹ SFL har sin grund i Hallidays språkmodell (se Halliday, 1985).

²² Varje läsår skriver arbetslagen ett lagkontrakt där verksamhetsplaneringen, som sker utifrån skolans mål och riktlinjer, nedtecknas.

²³ Skolkansliet i kommunen dokumenterar resultaten från de nationella proven. Med hänsyn till konfidentialitetkravet utelämnas här direkt referens till resultaten.

ligger skolbiblioteket som även är ett folkbibliotek och bygdens kulturcentrum. Biblioteket är välutrustat och har en engagerad bibliotekarie som arbetar pedagogiskt gentemot eleverna med bland annat boksamtal. Hon menar att eleverna bör läsa för kunskapens och tankens skull: "Läsning utvecklar fantasifullhet, språklig kompetens, empatisk förmåga, kunskaper, samt förmågan att skapa inre bilder". På skolan finns även en lärare som är utbildad dramapedagog. Hon framhåller dramaundervisningens möjligheter till samspel i gemensamma upplevelser. Rektorn understryker språkets betydelse i lärandet och menar att det är av fundamental betydelse att utveckla skriftspråklig kompetens för att kunna göra sin röst hörd även i ett vidare samhällsligt perspektiv. Han framhåller också vikten av att hjälpa eleverna att få tilltro till den egna förmågan, "att tro på sig själva utifrån sina förutsättningar och att vi har högt i tak, så att de vågar". Den logoped som skolan anlitar har även en specialpedagogisk utbildning. På skolan förordar man ett förebyggande arbete och ett system har utvecklats för att övervaka viktiga moment i elevernas läs- och skrivlärande.

Skolan har under lång tid haft ett budgetunderskott. Trots detta har skolledningen valt att inte dra ner på skolans satsning på det läs- och skrivpedagogiska arbetet inkluderat logopedens tjänstgöring. Det kan även konstateras att det är hög kontinuitet vad gäller lärartjänsterna. En nära kontakt med universitetet och dess lärarutbildning har etablerats genom att skolan tar emot lärarstudenter som flera av lärarna har utbildning i att handleda.

Årskurs F-5 är indelade i två arbetslag som består av lärare, fritidshemspersonal, speciallärare och elevassistenter. För att få en djupare kunskap om arbetslagets inre arbete valde jag att i mitt avhandlingsarbete genomföra studien i det ena av dessa arbetslag.

Liksom skolan är de medverkande lärarna strategiskt valda, och detta utifrån att de arbetar framgångsrikt med elevers läs- och skrivlärande. Deras elever, inklusive de med verifierade läs- och skrivsvårigheter, har lyckats väl i sin skriftspråksutveckling. Vid klassrumsobservationerna, liksom vid samtalen med lärarna, är några elever särskilt i fokus. Dessa elever har visat tecken på att få problem i läs- och skrivutvecklingen.²⁴ Kriteriet vid urvalet har varit att de fonologiska problemen ska vara det primära. Även de elever som kommit långt i sitt läs- och skrivlärande uppmärksammas, i syfte att undersöka hur lärarna hanterar den spännvidd i kunskap som de möter i sina klassrum. I samtalen förekommer dessutom några elever som tidigare undervisats av lärarna.

Informanterna består av sex klasslärare, två speciallärare, logoped, dramapedagog, samt skolans rektor. Lärare 1, Lärare 2, Lärare 4 och Lärare 5 arbetade, när studien påbörjades, i de klasser som siffran anger. Lärare 1 och Lärare 2 arbetar alltså på lågstadiet (årskurs 1-3) och Lärare 4 och Lärare 5

²⁴ I förskoleklassen genomförs en språklig screening i syfte att förebygga läs- och skrivsvårigheter.

på mellanstadiet (årskurs 4–5). De båda andra lärarna ingår inte i detta arbetslag, men förekommer i studiens empiri. De är båda lärare på mellanstadiet och betecknas Lärare A och Lärare B. Speciallärarna betecknas Speciallärare A (tillhör arbetslaget) respektive Speciallärare B (arbetar övergripande).

I resultatredovisningen har ett urval av lektioner och skriftspråksaktiviteter gjorts för att spegla den pedagogiska gestaltningen i samtliga årskurser och flertalet ämnen. Syftet är att försöka ge en mångfacetterad bild av skolpraktiken. Urvalet har således gjorts för att maximera variationen i väsentliga avseenden (Kvale, 2007; Spencer et al., 2003; Bryman, 2001/2002).

Studien har ett uttalat fokus på de skriftspråksaktiviteter som kan ge positiva effekter på elevernas läs- och skrivlärande. Det innebär att jag har valt att avgränsa studiens inriktning till att uppmärksamma *framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande*. Vad som däremot inte berörs är exempelvis rent praktiska problem och konflikthantering.

7.5 Kvalitativ analys

Den kvalitativa analys som tillämpas i studien innebär en tematisering enligt Ryan och Bernards (2003) bedömningsgrunder. De teman som framträtt i det empiriska materialet är följaktligen det manifesta resultatet av studiens kvalitativa analys.

Identifiering av teman har skett under två tidsperioder, där fokus huvudsakligen legat på lärarnas *undervisningspraktik* respektive deras *lärandemiljö*. Sökandet efter teman startade redan vid transkriberingen av de inspelade samtalen. Även fältanteckningarna låg till grund för temaupptäckterna. Ryan och Bernard (2003:100) menar att fältanteckningar med analytiska kommentarer är just ett exempel på en process där teman kan identifieras. Jag har i studien genomgående fört analytiska minnesanteckningar i enlighet med Masons (2002) beskrivning. Anteckningarna har bestått av beskrivningar av händelser och företeelser, analytiska idéer samt teoretiska anknytningar. De har visat sig värdefulla vid urskiljande av teman och har även utgjort ett underlag för slutdiskussionen.

Genom att använda olika tekniker på samma datamaterial kan respektive teknik producera olika teman, konstaterar Ryan och Bernard (2003). Jag använde mig av några av de tekniker som författarna föreslår. Jag letade efter *upprepnings*, och noterade på mina utskrifter när de uppenbarade sig i datamaterialet. Återkommande hänvisningar till specifika händelser, vägledande principer och begrepp registrerades. Jag använde mig också av strategin att söka efter *likheter och skillnader*. Här parade jag ihop yttranden från lärarna och jämförde dem genom att fundera över om det fanns gemensamma drag i yttrandena eller om de skiljde sig åt. Detta var ett tillvägagångssätt som resulterade i att mönster framträdde och teman synliggjordes. De teman som

framkom genom det beskrivna tillvägagångssättet är alltså resultatet av den kvalitativa analysen (redovisad i kap. 9, 10).

För att finna samband mellan datamaterialet och viktiga forskningsfrågor tog jag ofta upp aktuell forskning i de samtal som fördes. Jag försökte att vara öppen för nya infallsvinklar och inte ensidigt leta efter det som jag trodde var viktigt. Det visade sig några gånger att samtalen tog en annan vändning jämfört med om jag styrte dem utifrån mitt teoretiska perspektiv. Det framkom därigenom överraskande resultat som jag kanske hade förbisett om jag inte varit uppmärksam. Sådana episoder ledde till att jag fortsättningsvis blev mer lyhörd för lärarnas reflektioner.

Enligt Ryan och Bernards (2003) rekommendationer var jag uppmärksam på huruvida informanterna använde *tystnad* som uttryck för en ovilja att diskutera ett ämne. Jag fann dock att de stunder av tystnad som förekom i våra samtal var stunder av eftertanke som i de flesta fall följdes av ett yttrande. Ibland kom dessa yttranden långt senare, till och med i ett annat samtal. Tystnaden visade sig i dessa fall vara tid för reflektion.

Under analysen var det viktigt att komma ihåg att de upptäckta mönstren i datamaterialet kunde komma från såväl informantens som min förutfattade mening. Då jag varit medveten om detta har jag varit extra kritisk både vid insamling och analys av materialet. Här har mina minnesanteckningar varit av stor betydelse då jag fortlöpande kunnat gå tillbaka till dem vid analysen.

Enligt Ryan och Bernard gäller det också att ta ställning till vilka data som är viktiga att ta med och vilka man kan bortse från. I undersökningen handlar det således om att datamaterialet sorteras och begränsas. Detta visade sig vara ett svårt arbete som inte kunde slutföras förrän datainsamlingen var fullständig. Det var nämligen svårt att i förväg veta vilka teman som skulle komma att visa sig i datamaterialet på ett senare stadium. Ryan och Bernard bekräftar att det kan förhålla sig så – att man inte kan förutse alla teman som uppstår före analysen. Det som föreföll vara mindre betydelsefullt i ett inledande skede, visade sig senare vara av yttersta vikt.

7.6 Redovisning av data

Datamaterialet som ligger till grund för lärarnas elevhistorier samlades huvudsakligen in 2006–2007, vid förstudien till avhandlingsarbetet (Tjernberg, 2007), och bygger på samtal med sex lärare och en logoped. Syftet med att återvända till det tidigare materialet var att genom komplettering och förnyad analys åskådliggöra *vad* lärarnas undervisning lett till avseende elevernas lärande. Det tjänade samtidigt till att gestalta den annars så svåråtkomliga, traderade yrkeskunskapen.

Avhandlingens första datainsamlingsperiod ägde rum 2008–2010. Den satte fokus på lärarens undervisningspraktik för att ge svar på frågan om *hur* läraren arbetar. Under denna period förde jag formella och informella samtal

med lärare, skrev kontinuerligt anteckningar i fältdagboken, genomförde klassrumsobservationer, studerade styrdokument, pedagogisk dokumentation, läromedel och elevtexter. Jag var också regelbundet närvarande vid arbetslagets möten.

Klassrumsobservationer, totalt 48 episoder, genomfördes i fyra klasser (Tabell 1, Tabell 2). I samband med klassrumsobservationerna genomfördes samtal såväl före som efter lektionstillfället. Lektionsplanering, läromedel och material granskades. Observationerna gjordes huvudsakligen genom deltagande observation. Den systematiska modellen med observationskategorier användes vid två tillfällen. Vid observationerna låg fokus på skriftspråksaktiviteter och pedagogisk gestaltning (kap. 7.3). Urvalet av lektioner för resultatredovisningen har gjorts för att spegla olika ämnen, stadier och aktiviteter och ge en så mångsidig bild som möjligt av lärarnas undervisning.

Under den andra datainsamlingsperioden, 2010–2012, riktades intresset i huvudsak mot skolan som lärandemiljö för läraren och mot lärarnas utveckling av yrkesskicklighet. De medvetandegörande samtalen, som använts som forskningsmetod genom hela studien, fördjupades därför med avseende på detta i syfte att ge svar på frågan om *varför* lärarna arbetar som de gör. Även under denna period genomfördes klassrumsobservationer, men nu i syfte att ge underlag för samtalen om lärarens eget lärande.

Sammanlagt genomfördes 51 medvetandegörande samtal med lärarna under perioderna 2008–2010 och 2010–2012 (Tabell 1). Dessa samtal varade vardera cirka en timme. Efter samtalen skedde återkoppling där tankar som väckts kunde utvecklas och bekräftas. Samtalen spelades in med diktafon och transkriberades i sin helhet. De transkriberade texterna lästes flera gånger för att urskilja teman. De teman som framträdde i materialet färgmarkerades för att skapa en struktur och synliggöra samband. Analytiska kommentarer och kopplingar till den teoretiska referensramen (kap. 3–5) nedtecknades direkt i texten, såväl under transkriberingarna som vid genomläsningarna. I överensstämmelse med Merriams (1988/1994) rekommendationer analyserades ord och handlingar från lärarna inledningsvis var för sig, för att det unika hos respektive lärare inte skulle gå förlorat. Vid återgivning har för läsbarhetens skull vissa talspråkliga former av lärarnas yttranden tagits bort eller ändrats till mer skriftspråklig form. Detta har skett utan att ändra ut-sagens innebörd. Informanterna har givit sitt samtycke till detta och dessutom sett det som önskvärt. De har också haft möjlighet att läsa sina yttranden för att missförstånd ska undvikas.

Kontinuerliga samtal med logopeden genomfördes under studiens gång. Härutöver ingår samtal med rektor, biträdande rektor, bibliotekarie, lärarstudent, andra lärare och annan personal på skolan. En sammanställning av materialet presenteras i Tabell 2 och 3 respektive Tabell 1 och 2.

Tabell 1. Sammanställning av insamlat datamaterial; siffror anger antal

	Ht 2008	Vt 2009	Ht 2009	Vt 2010	Vt 2011	Ht 2011	Vt 2012
Medvetandegörande samtal	10	14	5	4	2	9	7
Klassrumsobservationer	9	14	11	8	–	6	–
Arbetslagkonferenser	16	14	10	8	8	10	8
Samtal med logoped	5	6	5	–	5	–	2
Samtal med rektor	1	–	1	1	–	–	–
Samtal med drama-pedagog	–	–	–	1	–	1	1

Tabell 2. Sammanställning av klassrumsobservationer; siffror anger antal

	Ht 2008	Vt 2009	Ht 2009	Vt 2010	Ht 2011
Klass 1	6	5	3	6	2
Klass 2	–	3	4	–	1
Klass 4	1	3	2	2	1
Klass 5	2	3	2	–	2

Tablå 1. Dokumentstudier

- Skolans verksamhetsplan
- Arbetslagets lagkontakt
- Arbetslagets veckokonferenser
- Granskning av läromedel
- Pedagogisk dokumentation
- Resultat av språkscreening
- Nationella prov
- Elevtexter
- Lärarplaneringar

Tablå 2. Lärare i studien

- Lärare 1 (Klass 1; tillhör arbetslaget)
- Lärare 2 (Klass 2; tillhör arbetslaget)
- Lärare 4 (Klass 4; tillhör arbetslaget)
- Lärare 5 (Klass 5; tillhör arbetslaget)
- Speciallärare A (tillhör arbetslaget)
- Speciallärare B (arbetar övergripande)
- Dramapedagogen (tillhör arbetslaget)
- Lärare A
- Lärare B

Tablå 1 är en sammanställning av de dokument som studerats under studieperioden.

Tablå 2 är en sammanställning av de i studien ingående lärarna. Beteckningarna på lärarna är tänkta att underlätta för läsaren. Lärare 1 och Lärare 2 arbetar på lågstadiet, medan Lärare 4 och Lärare 5 arbetar på mellanstadiet. När studien påbörjades höstterminen 2008 arbetade de i de klasser som respektive siffra anger. Lärare A och Lärare B tillhör inte studiens referensarbetslag, men finns med i studiens empiriska material.

Den information om eleverna som redovisas i avhandlingen baseras främst på lärarnas berättelser, men också dokumentstudier. I vardera av de studerade klasserna finns drygt 20 elever. Samtliga namn i studien är fingerade. I Klass 1 är fem elever i centrum: LINA, ELIAS, WILLIAM, LOVISA och EMMA. Dessa elever uppmärksammades vid den språkliga screening som gjordes under höstterminen i förskoleklassen. Resultat på screeningen indikerade att

de kunde komma att få problem i läs- och skrivinläringen. I Klass 2 är tre elever i fokus: AGNES, VIKTOR och EDVIN. I Klass 4 uppmärksammas två pojkar, JOHAN och LINUS; i Klass 5 MATTIAS, CLARA, samt TILDA. Samtliga elever har primära fonologiska problem som är dokumenterade. I resultatredovisningen är namnen på särskilt uppmärksammade elever markerade med kapitäl.

I studien återfinns ytterligare fem elever – ERIK, OSKAR, EBBA, FILIP och ADAM – som tidigare har undervisats av lärarna. Samtliga har en dyslexidiagnos. Erik, Oskar, Filip och Adam klarade de nationella proven årskurs 5; de lärde sig effektiva lässtrategier och att använda kompensatoriska hjälpmedel. Detta medförde att de inte var i behov av specialpedagogiskt stöd på högstadiet. Ebba flyttade i årskurs 5 och började i en skola i en annan kommun. Erik, Oskar, Ebba och Filips historier återges i ett retrospektivt lärarperspektiv i kapitel 8.2. Dessa elevers historier valdes för att eleverna utgjorde en heterogen och lagom stor grupp.

Även om de elever som är i fokus är elever som riskerar att få svårigheter i läs- och skrivutvecklingen, är det viktigt att poängtera att även de elever som kommit långt i sitt läs- och skrivlärande uppmärksammas i studien.

Urval av lektioner som återges i studien har gjorts i syfte att ge en nyanserad bild avseende ämnesinnehåll och årskurs enligt följande:

- Läs- och skrivlärande i Klass 1: *Att göra tänkandet synligt*
- Svenska i Klass 2: *Språkets form och funktion*
- Matematik i Klass 4: *Medierande redskap*
- Skrivlärande i Klass 5: *Erfarande, utforskande, bearbetning*
- Geografi i Klass 5: *En pedagogisk struktur med känsla för stundens krav och möjligheter*

Förutom ovanstående lektionsskildringar finns i resultatredovisningen exempel på ämnesövergripande arbete: *Sagotema* och *Tema med fokus på argumentation*.

8 Bakgrund till den tematiska analysen

Avhandlingens resultat och analys presenteras i kapitel 8, 9 och 10. Resultatredovisningen inleds med en presentation av informanterna. Här lyfts någonting karakteristiskt för varje person fram. De fyra lärare vars undervisning jag följt presenteras utförligare än övriga informanter. Fyra elevers skolorhistorier berättas sedan ur ett retrospektivt perspektiv. Denna del konkretiserar *vad* lärarens undervisning lett till. I den senare delen av kapitel 8 skildras några scener från fyra klassrum. Dessa åskådliggör *hur* läraren arbetar. Elevhistorierna och klassrumsscenerna är tänkta att ge en bakgrund till den tematiska analysen, som redovisas i kapitel 9 (Lärarens undervisningspraktik) respektive 10 (Lärarens lärandemiljö).

8.1 Presentation av informanter

LÄRARE 1 är lågstadielärare med 30 års yrkeserfarenhet som alltid har haft ett gott förhållande till skolkontexten. På frågan om varför hon utbildade sig till lärare säger hon:

Jag tror att jag älskade den här miljön, klassrumsmiljön, när jag gick i skolan. Att leka in saker och pyssla, och min snälla fröken. Jag tyckte att det var en så mysig och trivsamt miljö. (Lärare 1)

Lärare 1 är kunnig i många olika arbetssätt och metoder och menar att undervisningen måste anpassas för att möta elevernas olika förutsättningar och behov. Enligt henne är det viktigt att göra saker i gruppen först så att alla får känna att de är med, och sedan bryta ner vissa moment till individnivå. Vidare framhåller hon betydelsen av att undervisningen är tydlig och att eleverna får det stöd de behöver för att lyckas.

Det är viktigt att det är *tydligt* och att man ger barnen lagom mycket stöd hela tiden så att de har möjlighet att lyckas, och att de gör det på egen hand. Du kan egentligen ge dem ganska avancerade friskrivningsuppgifter, men du måste ge dem en struktur för hur de ska göra, kanske ett enkelt exempel, och så kan de göra på liknande sätt själva och sätta in egna ord. Att de får en modell. Det är verkligen någonting att sträva efter – att få eleverna att känna att de klarar av lite mer än vad de egentligen behärskar när de börjar. (Lärare 1)

Tidigt i Lärare 1:s yrkesverksamhet undervisade en lärarutbildare hennes klass i skrivning en lektion i veckan. De två förde också pedagogiska samtal

med varandra. Detta inspirerade Lärare 1 och gav henne kunskap som hon sedan kunde ta in i sin undervisning efter att ha gjort den till sin egen.

Lärare 1 ingår i en referensgrupp för läs- och skrivutveckling i kommunen. Gruppen består av utvecklingschef, skolledare, representanter från skola, förskola och bibliotek. 2010 genomförde Lärare 1 i Skolverkets regi ett utvecklingsarbete på skolan. Hon söker aktivt ny kunskap, vill lära sig mer och delar också gärna med sig av sitt kunnande till kollegor och lärarstudenter. 2012 mottog Lärare 1 en utmärkelse för sina pedagogiska insatser.

LÄRARE 2 är grundskollärare 1–7 med undervisningskombinationen naturorientering (NO), matematik och bild. Hon tog lärarexamen för drygt tio år sedan. I början av sin tjänstgöring arbetade Lärare 2 tillsammans med Lärare B. I detta samarbete lärde hon sig mycket som hon har tagit med sig i sin egen undervisning: ”Jag tyckte om att diskutera med Lärare B, och hans sätt att vara och agera i relation till elever i klassrummet”. Även Lärare 1 har varit en förebild: ”Jag lärde mig väldigt mycket om läsinläring av Lärare 1”.

Enligt Lärare 2 är det viktigt att varje elev får uppskattning utifrån sin arbetsinsats och inte efter någon förutbestämd nivå på vad man ska klara av. Vidare menar hon att undervisningen bör läggas upp så att eleven får lyckas. Det gäller att se storheten i en elevs arbete, det vill säga vilken individuell arbetsinsats som ligger bakom resultatet för den enskilda eleven utifrån dess förutsättningar. Lärare 2 framhåller vikten av att ge eleverna strategier:

Du har *nycklar* som du kan använda i din läsinläring, och som lärare visar du dem för eleverna genom att ta fram dem och förklara hur de fungerar. Du tar en i taget, och när du har delat ut några kan du koppla ihop dem lite. Så tar du några nya och jobbar med dem, och sedan kopplar du ihop dem med de andra. Ju fler nycklar du har, desto lättare kan du använda dem, och ju lättare går det att lära sig läsa och skriva. (Lärare 2)

Under det att denna studie pågått har Lärare 2 läst en universitetskurs i engelska. Hon har handledarutbildning och handleder regelbundet lärarstudenter. Enligt Lärare 2 är det viktigt att reflektera över sin egen undervisning och tala om den tillsammans med kollegor och lärarstudenter.

LÄRARE 4 är 4–9-lärare med undervisningsinriktningen samhällsorientering (SO), vilket innefattar samhällskunskap, geografi, historia och religion. Han tog lärarexamen för cirka tio år sedan. Som nyexaminerad lärare arbetade Lärare 4 i ett arbetslag tillsammans med Lärare A, Lärare B och Speciallärare B. Under de åren lärde han sig mycket som han tagit med sig i sin egen undervisning. Emellertid framhåller han att man utifrån det man lär sig, både på lärarutbildningen och i verksamheten, måste hitta fram till ett ” eget ” sätt. Lärare 4 menar att det är givande att arbeta ämnesövergripande och med

olika gruppammansättningar: ”Elever kan stärka varandra, det är inte alltid så att den som är duktigast på att läsa och skriva har de bästa idéerna”. Vidare anser Lärare 4 att det är viktigt att diskutera med eleverna och arbeta med problemlösningar av olika slag. På så sätt kan man hjälpa dem att se sambandet mellan deras vardagskunskaper och det skolspecifika:

Det är ju den kunskapen som man sedan kan använda om problemet dyker upp igen. Om de bara har automatiserat en teknik och så kommer det i en ny form – då faller allting. Det gäller att genom samtal få dem att göra kunskapen till sin egen. (Lärare 4)

Lärare 4 framhåller dialogen mellan lärare och elev, liksom att ibland arbeta en-en: ”Det är viktigt att vi har den kommunikationen, lärare-elev, och att jag kan utmana”. Lärare 4 högläser för eleverna varje dag i syfte att ge dem en läsupplevelse och locka dem till fortsatt, egen läsning. Han betonar också vikten av att eleverna lär sig behärska muntlig framställning på ett tidigt stadium.

LÄRARE 5 är mellanstadielärare med drygt 25 års yrkeserfarenhet. Som fortbildning har han läst universitetskursen *Språk och språkutveckling och språkutvecklande undervisning*, och under det att studien pågått även didaktik på universitetet samt grundutbildning och fördjupningskurs i handledning.

Lärare 5 säger att han har många positiva erfarenheter från skolan. Han anser att lärare i rollen som språkutvecklare har ett uppdrag i att hjälpa eleverna utveckla det egna språket, och ”införliva ett gott språkbruk hos dem”. Grundläggande för Lärare 5 är att leda verksamheten i klassrummet på ett sådant sätt ”att den ger alla elever möjlighet att utvecklas och skaffa sig nya kunskaper och färdigheter utifrån sina behov och förutsättningar, och att detta sker i en demokratisk anda”. Vidare menar han att det är viktigt att pröva sig fram för att hitta det som passar den enskilda eleven, att vara öppen för nya lösningar:

Det går inte att skriva ut något recept för elever som har läs- och skrivsvårigheter. Jag tror att man måste vara öppen för de här variationerna och att de stödjande åtgärderna är på individnivå. Man måste ha någon form av batteri av möjligheter: ’du kan göra så, och du kan göra så’. (Lärare 5)

Lärare 5 ser det som en utmaning att arbeta med elever som har läs- och skrivsvårigheter: ”Sedan tror jag också att om man är intresserad av problemlösning, så är det här naturligtvis en form av utmaning för mig som lärare”.

Lärare 5 framhåller betydelsen av att det finns riklig tillgång till kompensatoriska hjälpmedel, kunskap om hur dessa introduceras och vilket stöd eleven kan få i stunden. Han betonar samtalets betydelse i mötet med såväl kollegor, lärarstudenter som elever.

SPECIALLÄRARE A är lågstadielärare i grunden och har lång yrkeserfarenhet. Enligt henne är det viktigt att bygga upp en relation med varje elev, och detta måste få ta tid. Hon framhåller betydelsen av att knyta ihop undervisningen så att eleven upplever sammanhanget, och att tillsammans med eleven hitta fram till personliga lösningar på de problem som eleven möter i skolarbetet. Specialpedagogiska insatser måste upplevas lustfyllda av eleverna, att de känner att det leder till någonting och att de får lyckas: ”det får inte bara vara *mer* av det de gör i klassen”:

Jag har ett mål med det som eleven ska göra tillsammans med mig, men själva utformningen gör vi tillsammans. Det går ju inte att göra någonting om eleven inte tycker att det är meningsfullt. (Speciallärare A)

Vidare menar Speciallärare A att det är viktigt att som speciallärare arbeta med alla elever, inte bara de som behöver extra hjälp. Hon framhåller också arbetslagets betydelse: ”man kan fundera på ett helt annat sätt när det gäller att hjälpa en elev om man har de här relationerna till varandra. Då får man en annan inblick.”

SPECIALLÄRARE B är mellanstadielärare med lång yrkesverksamhet och en bred kunskapsbas: magisterexamen i utomhuspedagogik och högskolekurser i bland annat elevaktivt arbetssätt och undervisning i naturorientering. Numera arbetar han övergripande med teknik och naturorientering²⁵ tillsammans med en kollega. De fick 2011 mottaga en nationell utmärkelse för sina pedagogiska insatser.

Enligt Speciallärare B är det viktigt att inte gå in i läraryrket för att bekräfta sig själv, utan man bör ha ett ödmjukt förhållningssätt. Vidare framhåller han betydelsen av att skapa trygghet och få eleverna att känna att de duger som de är: ”Det gäller att ordna lärandemiljön runt omkring dem så att allt fungerar.” Speciallärare B ser det som en utmaning att lyckas hjälpa elever i svårigheter och menar att alla måste få chansen. Vidare framhåller han betydelsen av sammanhang för eleverna, ”Att man utgår från elevernas intressen, spinner vidare på det och väcker nyfikenheten.” Han betonar vikten av att ha en positiv tro på eleverna och visa att man tycker om dem, ge dem respons men ändå utmana dem. ”Lärande är ju ett livsprojekt”, säger Speciallärare B.

²⁵ Teknik och naturorientering är ett projekt som startade 2002 på initiativ av universitetet och svenskt näringsliv med syfte att få elever att utveckla intresse och kunskaper inom teknik- och naturorienterade ämnen. Klasserna får arbeta utifrån teman som elektricitet, teknik (”Legorobbotar”), luftmotstånd och gravitation (”Upp i det blå”), anatomi/celler (”Kroppens byggstenar”) och fysik/kemi (”Kriminallabb”: en mordgåta som ska lösas med hjälp av fysiska och kemiska experiment). Projektet är kopplat till lärarutbildningen: lärarstudenterna får möta det under sin praktik och se hur det fungerar i praktiken.

LÄRARE A är 1–7-lärare med kombinationen NO, matematik och idrott. Enligt Lärare A kan en bra grupp göra en positiv individuell utveckling möjlig. Det är därför mycket viktigt att arbeta med gruppen och försöka få en tillåtande, positiv stämning. Det kan man göra genom att ”ge klassen arbetsuppgifter där elevernas styrkor märks – så man känner sig viktig, och eleverna verkligen uppfattar att alla kan lära av varandra.” Det är viktigt att uppmärksamma när någonting är bra:

Det viktiga är att veta varför man har hållit på med någonting, och sedan kan man diskutera vad man har lärt sig, och att man uppmärksammar när någonting är bra. Det är snarare viktigt att inte misslyckas. Att *lyckas* är det man lär sig någonting av, oavsett om det kanske inte var vad läraren hade tänkt sig från början. (Lärare A)

LÄRARE B är mellanstadielärare med lång yrkeserfarenhet och ett stort naturintresse som kommer till uttryck i undervisningen. Lärare B har egen erfarenhet av skrivproblem från sin skoltid och berättar att han blev en ”mästare på att hitta synonymer” för att dölja det. Undervisningen kan inte utformas lika för alla, menar Lärare B, utan det gäller att se till varje enskild elev:

Det gäller att hitta den individuella styrkan hos varje elev och utgå från den. Man måste också vara beredd att prova många olika lösningar innan man hittar det som passar bäst för just den eleven – och ge utmaningar. (Lärare B)

Enligt Lärare B är det den långa lärargärningen som formar yrkeskunskapen: ”Men så kunde jag ju inte arbeta när jag började arbeta som lärare, utan det är livets gång: misstagen och att resa sig från misstagen och kunna använda dem till någonting positivt.” Vidare framhåller Lärare B vikten av en gemensam värdegrund hos de som arbetar i skolan.

LOGOPEDEN har lång yrkeserfarenhet. Hon menar att det är väsentligt med samarbete, eftersom ingen enskild person har all den kompetens som krävs för en helhetssyn. Hon understryker betydelsen av att arbeta med språket för att lägga en bra grund för skriftspråsutvecklingen:

Elever med dyslexi är ingen enhetlig skara och det är därför viktigt att utreda deras språkliga förmåga i grunden så att rätt hjälp kan anvisas till varje enskild elev. (Logopeden)

Logopeden menar att det är viktigt att som logoped på en skola inte vara alltför fokuserad på den egna yrkesrollen och se allting ur ett ”logopedperspektiv”. Man måste ha förståelse för att andra yrkesgrupper inte nödvändigtvis delar det perspektivet, och därför bemöda sig med att ta reda på vad de menar. ”Det viktigaste vi har i skolan är dialogen. Den föder tankar och hjälper eleven att komma vidare” (Logopeden).

DRAMAPEDAGOGEN är mellanstadielärare och tillhör arbetslaget i studien. Efter 15 år i yrket utbildade hon sig (2005–2008) till dramapedagog. Hon anser att den gemensamma erfarenhetsbasen är en god grund för utveckling och lärande i skolan:

Där väcktes tankar om dramats potential som redskap för reflektion och utveckling av lärares arbete. Att som dramapedagog vara i skolan och ha kunskap om skolans kontext är en enorm fördel i samarbetet med lärare och elever. Jag tror att det hade varit svårare att applicera dramapedagogikens idéer på skolans verksamhet utan den kunskapen och erfarenheten. (Dramapedagogen)

Dramapedagogen fortbildade sig ytterligare 2011 genom att läsa universitetskursen *Specialpedagogik inom ett inkluderande perspektiv*. Från höstterminen 2012 arbetar hon även som speciallärare på skolan.

REKTORN på skolan är utbildad i naturkunskap och har arbetat med tillämpad forskning. Efter lärarexamen som högstadie- och gymnasielärare undervisade han i matematik och naturorienterade ämnen under cirka tio år i grundskolan. När studien påbörjades i augusti 2008 hade han arbetat cirka sex år som rektor på skolan. Rektorn ser skolans utvecklingsmöjligheter och uttrycker en önskan om att skapa förutsättningar för kommunikativa möten och kollegialt samarbete:

För att ta till vara den lärarkompetens som finns på skolan behöver man sitta och prata på djupet. Vi har många goda förebilder, väldigt bra lärare som har hittat rätt. De är inte så styrda av enskilda läromedel utan har det mer i sitt huvud – och de är hängivna. (Rektorn)

BITRÄDANDE REKTORN började på skolan 2010 när studien pågått i drygt två år. Han är mellanstadielärare i grunden och har tidigare varit rektor på en mindre skola. De reflekterande samtal som han uppmärksammade förekom på skolan ser han som utvecklande för skolans pedagogiska verksamhet.

Det som slagit mig som en framgångsfaktor är de samtal som du [författaren] för med lärarna här på skolan. ... Sådana samtal, där du samtalade med lärarna om klassrumshändelser som du sett under dina observationer och klär dem i vetenskapliga termer. Dessa samtal har ökat lärarnas medvetenhet om det som sker i klassrummet och gett dem ett mycket bredare vokabulär när det gäller lärandet i klassrummet och dess processer. (Biträdande rektorn)

8.2 Elevhistorier ur ett retrospektivt lärarperspektiv

Under denna rubrik skildras fyra elevers läs- och skrivlärande ur ett retrospektivt perspektiv. Tanken är att ge en bakgrundsbild till analysen och skapa en förförståelse för den aktuella skolan som lärandemiljö över tid.

Elevhistorierna bygger på datamaterial insamlat 2006–2007 bestående av samtal mellan författaren och studiens lärare och logoped. Materialet kompletterades 2010–2012 med uppföljande samtal.

När de fyra eleverna, som representerar olika åldrar och årskurser, befann sig i förskoleklass, hade systemet med språklig screening inte börjat praktiseras på skolan. Dessa elevers problem uppmärksammades därför inte förrän i årskurs 2 respektive 4. Vid denna tidpunkt hade skolan dock börjat anlita en logoped för att göra språkliga utredningar. Elevernas lärare såg nu till att utredningar gjordes, och med utgångspunkt från dessa lades det pedagogiska arbetet upp.

I elevernas skolhistorier vävs lärarnas tankar om och reflektioner över pedagogiska handlingar in. Pedagogisk dokumentation ligger till grund för beskrivningen av läs- och skrivutvecklingen. Elevernas föräldrar har i samtal bidragit med kompletterande information. Den kommenterande texten tar avstamp i det empiriska materialet. För att åskådliggöra de nyckelkomponenter som identifierats i elevhistorierna och som ligger till grund för den tematiska analysen har dessa kursiverats.

ERIK: EN ELEVHISTORIA UTIFRÅN SAMTAL MED LÄRARE A OCH SPECIAL- LÄRARE B

Läsinläringen gick trögt för ERIK, men eftersom han annars var så duktig var den tidiga uppfattningen att han så småningom skulle komma igång – alltså vänta och se tiden an. Vid överlämnandesamtal mellan årskurs 3 och 4 fick mottagande Lärare A och Speciallärare B veta att ERIK var en ”svag läsare” och att han hade tydliga problem med stavningen. ERIK var allmänbildad och hade stora kunskaper på många områden. Lärare A och Speciallärare B märkte dock att han inte riktigt hängde med när det gällde skriftspråkliga aktiviteter.

ERIK hade god förståelse och kunde redogöra mycket bra muntligt. Det lyste igenom, och därför hade man nog trott att det där med läsning och skrivning skulle ordna sig. Så småningom märkte man att det inte hände någonting. (Speciallärare B)

Vid den här tiden uppmärksammade Lärare A och Speciallärare B att ERIKs självkänsla började vackla:

Självkänslan var aldrig på botten någon gång, men han förstod inte riktigt själv vad det var som gjorde att det gick så trögt och varför det var så jobbigt för honom. (Speciallärare B)

Under höstterminen i årskurs 4 såg Lärare A och Speciallärare B till att ERIKs läs- och skrivsvårigheter utreddes av logopeden på skolan, vilket resulterade i en dyslexidiagnos. Nu inleddes ett samarbete för att på bästa sätt ordna lärandemiljön utifrån Eriks förutsättningar.

Vi gjorde en klar arbetsfördelning för att få ihop alla delar runt ERIK, det blev ju mer klart då vad alla skulle göra. Bland annat skulle jag arbeta med stavelseträning enligt Witting-metoden och i klassrummet skulle han få det stöd han behövde. Han behövde inte skriva allting, utan fick hjälp att tala in saker som vi sedan skrev ut. Han fick längre tid på prov och i matten höll vi inte på och traggade med att skriva, utan det var mycket huvudräkning, och när det blev krångligare med lästal fick han hjälp. Det var jättemycket muntligt och i engelska låg tonvikten på det muntliga. Han började lyssna på Daisy, och vi läste också. Vi försökte arbeta med läsning på ett mer lustfyllt sätt. (Speciallärare B)

Diagnosen lyfts fram som en positiv händelse i ERIKs skolhistoria. Det blev en lättnad för honom att få en förklaring till varför han hade så svårt med att läsa och skriva. Samtidigt fick han fokus på sina starka sidor.

Min uppfattning är att det var positivt för ERIK att han fick sin diagnos och att han kände samarbetet runt honom som mycket tydligt och bra. Jag tror att han kände det som om han fick en förklaring på varför han hade så svårt att lära sig läsa och skriva och att det var skönt. Ett kvitto på att han inte var dum. (Lärare A)

Det framgår i informanternas berättelser att det blev en snabb, positiv spiral som kom i gång efter att ERIK fått sin diagnos. Det var många positiva faktorer som samverkade och medförde att han på förhållandevis kort tid utvecklade en funktionell skriftspråklig förmåga. ERIK fick specifikt språkligt stöd, lästräning i lustfyllda sammanhang och kompensation i klassrummet.

Min erfarenhet av ERIK är att han var en känslig kille som funderade mycket och det kanske var viktigare för honom än för många andra att verkligen få känna att han var duktig i skolan, att han gjorde framsteg. Jag tror att samarbetet vi hade runt honom fick honom att känna sig så. ERIK hade ju dessutom synnerligen bra stöd hemifrån, vilket jag tror bidrog till att hans skolutveckling var så påtaglig under de år som han gick hos mig. (Lärare A)

Väl avvägda och tydliga roller gav struktur och trygghet.

Vi fick ihop alla delarna: det individuella stödet som var anpassat till honom, kompensation i klassrummet, och så fick vi ihop det med hemmet också – föräldrarna var verkligen helt fantastiska! (Speciallärare B)

ERIK och en klasskamrat arbetade med läsningen tillsammans med Speciallärare B. De läste växelvis och samtalade om innehållet i böckerna. För att det inte skulle bli för jobbigt läste Speciallärare B till en början långa stycken och eleverna kortare. Detta bidrog även till att eleverna kunde tillgodogöra sig innehållet till fullo och få läsupplevelsen. Efter hand utökades deras insatser. Eftersom böckerna de läste var spännande utgjorde de en

sporre som utmanade läsförmågan. De läste många olika texter. Läraren läste ett stycke, de bägge eleverna var sitt, och sedan diskuterade de texten:

... och alla böcker var lite, lite svårare än vad de skulle kunna klara på egen hand, och jag såg till att det blev en handling som verkligen passade deras intellektuella nivå. Det får inte vara för enkelt, det måste vara en *utmaning*. (Speciallärare B)

När klassen arbetade med medeltiden gjorde de ett temaarbete där elevernas olika förmågor fick komma till uttryck och där lärarna strävade efter att göra innehållet meningsfullt och begripligt. De byggde tillsammans upp ett medeltida landskap som ställdes ut på skolans bibliotek. ERIK hade tillsammans med en annan elev gjort en boplats, som fick stor uppmärksamhet. Lärare A framhåller vikten av att arbeta med gruppen:

Jag tror att en bra grupp kan göra en positiv individuell utveckling möjlig. Om man som enda sätt försöker individualisera undervisningen genom att alla bara arbetar med särskilda uppgifter för den enskilda eleven kan man förlora gruppens förmåga att höja alla. Därför är det otroligt viktigt att arbeta med gruppen. Försöka få en tillåtande, positiv stämning. Ge gruppen arbetsuppgifter där elevernas styrkor märks så man känner sig viktig och att man verkligen uppfattar att alla kan lära av varandra. (Lärare A)

Motivationen stärktes genom att ERIK kände att han kunde; att han hade kompetens att klara uppgifterna:

Motivationen är A och O och för att bli motiverad så måste man känna någonstans att man duger, att man är bra. ... Allt lärande måste ju ske i ett läge där man tror på sig själv. (Speciallärare B)

Det är viktigt att uppmärksamma när någonting är bra, för att *lyckas* är det man lär sig någonting av. (Lärare A)

I undervisningen ingick olika former av problemlösning. Eleverna var delaktiga i att komma på kluriga uppgifter som de löste tillsammans. De berättade för varandra hur de hade tänkt för att komma fram till en given lösning. Även elevernas familjer engagerades i detta. Lärandet var alltså inriktat på själva processen snarare än på målet. Fokus sattes på *hur* problemen löstes; kreativa förslag premierades. ERIK lärde sig fungerande strategier och tog hjälp av kompensatoriska hjälpmedel som dator och Daisy. ”Har man dyslexi måste man få hjälpmedel så man kan komma förbi problemet”, förklarar Speciallärare B.

ERIK skrev utförliga texter med avancerat innehåll. Han hade goda kunskaper i skolämnen som historia, naturkunskap och matematik. Stavningsprogrammet, som han hade tillgång till både på sin hemdator och i skolan, hjälpte honom att göra mycket snygga arbeten. ”ERIK var ju också den som kunde förklara svåra begrepp för de andra”, påpekar Lärare A.

Logopeden menar att det inte räcker med den fonologiska förmågan när texterna blir svårare, utan då behövs också andra språkliga förmågor för att man ska kunna tillgodogöra sig innehållet i en text:

ERIK tillägnade sig förmågan att dra slutsatser i en text, läsa mellan raderna, förstå det som var underförstått och relatera till annat. Det är en språklig förmåga som man tillägnar sig. (Logopeden)

Förhållningssättet hos de vuxna spelar en avgörande roll för hur eleverna ser på olikhet, menar Speciallärare B:

Det är viktigt att man kan prata om att man behöver träna på olika saker, att man kan göra det på olika sätt och i andra sammanhang också – och inget 'hysch-hysch'. Det har ingenting att göra med att någon är en bättre eller sämre människa, utan det handlar om olikheter, att man fungerar på olika sätt. Har man hela tiden en sådan syn på kunskap i klassrummet, även när det gäller andra saker än läsandet och skrivandet, alltså att vi är olika och måste göra saker på många olika sätt – då blir det naturligare även med den här specifika träningen, tror jag. (Speciallärare B)

Jag tycker det är ett bra upplägg här på skolan: det är en blandning av olika undervisningsformer. Till allra största del befinner sig eleverna i klassen och deltar i gemenskapen, men den enskilda eleven får också stöd för sina specifika svårigheter – och att förhållningssättet är sådant, att det är helt naturligt. (Lärare A)

Skolans logoped spelade en central roll i avseende att klargöra problemets natur och vägleda lärarna i det fortsatta arbetet.

Jag tror det var betydelsefullt att det fanns en logoped här på skolan som gjorde utredningen, och att utredningen var kopplad till verksamheten. ERIK fick den hjälp som var direkt anpassad till honom. Om inte, då blir det svårare att sätta in rätt åtgärder, det är helt klart. Annars kanske man sätter elever med dyslexi i en liten grupp och så ska de arbeta där med samma saker fast de kanske har helt olika svårigheter. Man tror inte att de kan vara med i den vanliga gruppen, men det kan de ju absolut om man bara anpassar – om man bara har lite fantasi och har en positiv inställning till det. ERIK är ju ett typexempel på att det fungerar! (Speciallärare B)

De nationella proven genomfördes i april månad i skolår 5. De elever som hade läs- och skrivsvårigheter fick hänsyn tagen till detta vilket innebar att de fick texter upplästa för sig, tillgång till dator, samt längre tid på sig att utföra provet. ERIK uppnådde goda resultat i svenska, matematik och engelska. På gymnasiet utvecklade ERIK gott självförtroende och fick bra betyg. Han säger att om det inte hade varit för insatserna från lärarna på gamla skolan så hade han inte varit där han är i dag. Nu har ERIK tagit studenten med mycket bra betyg och en positiv framtidstro.

Kärnan i det här, avgörande för hur det kommer gå, är motivation och självbild. Att man får en positiv bild av sig själv. Då är man öppen för kunskap – annars stänger man av. (Speciallärare B)

ANALYS: På lågstadiet möts ERIK av en vänta och se-mentalitet. På mellan-stadiet uppmärksammar hans lärare att det rör sig om specifika läs- och skrivproblem, och de ser till att en utredning görs. Denna utredning lägger grunden för att en framgångsrik läsprocess ska komma till stånd.

Det råder ett tillåtande *klassrumsklimat*. Lärarna arbetar medvetet med att skapa en 'vi-känsla': att se individen som en tillgång i gruppen och ta till vara på olikheterna. Det handlar om att *möta elevvariationen*. ERIK utmanas i sitt lärande och får samtidigt det stöd han behöver för att lyckas, ett exempel på *scaffolding* (Figur 2). Att ha en positiv attityd till sig själv och omvärlden framstår här som betydelsefullt.

OSKAR: EN ELEVHISTORIA UTIFRÅN SAMTAL MED LÄRARE 2, LÄRARE 5 OCH SPECIALLÄRARE A

OSKAR hade haft en sen språklig utveckling och fortfarande uttalsproblem då han började årskurs 1. Han fick problem med läsinläringen, vilket ledde till att hans självförtroende sjönk.

Det var den där kopplingen mellan ljud och bokstav som var svår. När han skrivit en bokstav och jag frågade vad den hette och hur den lät så kom han inte ihåg det, och om han läste en bokstav så kom han inte ihåg hur han skulle skriva den. (Lärare 2)

Lärare 2 förundrades över OSKARS arbetsvilja trots att han hade så stora svårigheter med läsinläringen:

Jag har fortfarande en märklig känsla av förvåning och förundran över hans arbetsiver. Jag märkte ju hur svårt han hade att koncentrera sig och komma ihåg vad han arbetade med. Men varje morgon kom han och frågade: 'Vad ska vi jobba med i dag, fröken?' (Lärare 2)

Lärare 2 uppmärksammade att OSKARS självförtroende sjönk och att han började undvika skriftspråkliga aktiviteter. Hon tog då initiativ till en språklig utredning. Den genomfördes i slutet av vårterminen i årskurs 1.

OSKAR hade blivit hjälpt av ett mycket tidigt språkligt stöd. Han var så oförberedd när läsinläringen började, han var inte där på långa vägar. (Logopeden)

De vuxna som fanns nära OSKAR hade som ambition att samverka för att få ihop helheten i hans lärande. De arbetade för att bygga upp en talspråksplattform, så att han kunde få en stadig grund för sin skriftspråkliga utveckling. OSKAR fick också hjälp med att utvidga sitt ordförråd och utveckla läsförståelse. Lärare 2 upplevde en trygghet i att ha utredningen som ut-

gångspunkt för att veta hur OSKAR på bästa sätt skulle kunna få hjälp i klassrummet.

Det hjälpte mig väldigt mycket att veta vad jag skulle fokusera på. Jag visste vilka krav som var rimliga att ställa och vad jag skulle ha extra tålamod med. Jag hittade det som han var bra på och kunde stärka honom i det, så att han vågade sig på det som var svårt också. Utan den här hjälpen hade jag inte förstått riktigt vad hans svårigheter var. (Lärare 2)

OSKARS finmotoriska svårigheter gjorde det svårt för honom att skriva för hand. Han fick därför börja skriva mer på datorn. Till en början skrev han tillsammans med specialläraren för att våga och för att komma igång med skrivandet. Han började förstå syftet med att skriva och vad han kunde använda texten till. Han upplevde det också lättare att läsa det han *själv* skrivit, eftersom han visste vad som stod i texten. Denna upptäckt gjorde att OSKAR gärna ville läsa upp sina texter för klasskamraterna.

Han började koppla ihop hur det man skriver kan användas i andra sammanhang: 'jag skriver inte bara för att fröken säger det.' Den här insikten motiverade honom och fick skrivkrampen att gå över. Snart skrev han även på eget initiativ för hand. Han var stolt över sina texter och ville gärna läsa upp dem för klassen. (Lärare 2)

Lärare 2 menar att det var OSKARS envishet som hjälpte honom att komma över svårigheterna och som fick honom att börja tro på den egna förmågan:

OSKAR tyckte om att jobba och att klara av saker. Han slet som ett djur och kämpade i uppforsbacke – det var makalöst vad han jobbade! Men han var motiverad, och det var därför han inte gav upp trots att det var jobbigt. (Lärare 2)

Det tillåtande klimatet i klassen lyfts av Lärare 2 fram som en viktig faktor. OSKAR fick mycket beröm, och Lärare 2 var noga med att göra de andra eleverna uppmärksamma på vad OSKAR var duktig på.

Han var jättebra på huvudräkning. Det trodde han inte i början, eftersom det där med att läsa och skriva var så jobbigt. Då trodde han att han var dålig på allting. När han hade löst en huvudräkningsuppgift berömde jag honom: 'Vad duktig du är!' Sedan frågade jag klasskamraterna: 'Hängde ni andra med på vad OSKAR sa?' Det stärkte OSKAR. Jag tror också att när kamraterna förstod att han var duktig på huvudräkning, fick han en bra position i klassen. (Lärare 2)

I årskurs 3 gjorde eleverna egna faktaböcker om djur:

Det krävdes ju dels att läsa, dels formulera meningar, och dessutom skriva ned dem. Detta tyckte OSKAR om att göra. Jag förklarade att det var okej om jag läste. Jag läste långsamt sidan högt för OSKAR, och

när jag läst sa han 'ja, då skriver jag det här'. ... Här var det ju att leta fakta och att formulera meningar som var det viktiga. (Lärare 2)

Lärare 2 berättar att det gick bra för OSKAR när eleverna sedan skulle redovisa sina faktaböcker muntligt för klassen. Detta menar hon berodde på att han skrivit texten själv, och därför var väl förtrogen med innehållet. OSKARS självkänsla stärktes när han lyckades inför en aktiv publik:

Han hade ritat och skrivit och var så inne i den där boken. Sedan ställde han sig upp på pallen – vi har som en liten talarstol – och läste. Och han fick respons från kompisarna, för de lyssnade verkligen. Så när han på slutet ställde sina sex eller sju frågor kunde de svara, och de *ville* svara, de räckte upp handen: 'Vilken bra bok, OSKAR!' Och han var så himla nöjd. (Lärare 2)

Enligt Lärare 2 måste varje elev få utvecklas utifrån sina egna förutsättningar:

Barnen har jättekoll på olikheter, att man är olika duktig på olika saker. Jag tror inte man kan hymla om det och säga att 'alla är lika duktiga', för det är de ju inte, och det vet barnen mycket väl. Men det betyder inte att man ska jämföra sig med varandra. (Lärare 2)

Det specialpedagogiska stödet lyfts fram som en betydelsefull faktor i OSKARS allmänna utveckling:

Hade OSKAR inte fått den här extra hjälpen hade han säkert tyckt att skolan var pest och pina och gett upp för länge sedan! Han behövde någon som förstod hans svårigheter, som kunde möta det och underlätta för honom. (Lärare 2)

När OSKAR började i årskurs 4 blev Lärare 5 hans klassföreståndare. Eftersom OSKAR trots adekvata insatser uppvisade fortsatta svårigheter med läsning och skrivning gjordes en grundlig utredning på höstterminen i årskurs 4. Den resulterade i en dyslexidiagnos.

Elever med dyslexi är ingen enhetlig skara. Det är viktigt att man utreder deras språkliga förmåga i grunden och inte nöjer sig med att de har dyslexi. Det är viktigt att identifiera de språkliga problemen eftersom fokus i början måste läggas på att arbeta med språket, så rätt grund finns för att arbeta med läsningen och skrivningen. (Logopeden)

Lärare 5 och Speciallärare A upplevde en positiv förändring i kölvattnet efter att OSKAR fått sin diagnos. OSKARS syn på skolarbetet förändrades: han blev mer ansvarstagande och började reflektera över sitt eget lärande. Lärarna berättar att han också blev mer säker på sig själv och tillfreds med sin situation. Samtidigt ökade hans motivation och han började utveckla lärandestrategier. Daisy-läsandet blev en ingång till litteraturen:

Daisy hjälpte OSKAR jättemycket ... hans upplevelse var att han *läst* böckerna: 'Jag har läst den här boken', kunde han säga. Jag tror han fått en bra känsla för språket tack vare alla de böcker han lyssnat på. (Speciallärare A)

Läser man inte i samma utsträckning som sina jämnåriga utvecklas inte ordförrådet lika mycket. Därför är det viktigt att elever som har lässvårigheter erbjuds möjlighet att lyssna på böcker. (Logopeden)

Biblioteket spelade en viktig roll i OSKARS skolvardag. Där kunde han låna böcker som passade honom. Han kom via Daisy snart in i "bokslukaråldern":

25 böcker hade han läst under vårterminen! Dessutom blev det framåt slutet att han gärna ville prova att läsa pappersbok också. På den punkten var Daisy jättebra för honom. Däremot var han ju med och nyttjade inlästa läroböcker, fast det hade han svårare för. Att liksom lyssna på en text och plocka ut någonting ur den, det var svårt för honom. Där behövde han ett aktivt lärarstöd. (Lärare 5)

Förmågan att läsa och skriva utvecklades kontinuerligt hos OSKAR. Han producerade mycket text, och lärarna kunde se att innehållet blev alltmer genomarbetat. OSKAR tyckte själv att han blivit bra på att läsa, berättar Speciallärare A. OSKARS framsteg i skolarbetet avspeglades i att han klarade motgångar på ett helt annat sätt. Även hans koncentrationsförmåga förbättrades avsevärt. "Språket spelar en stor roll. Nu kan han uttrycka sig, och hela hans tillvaro har förändrats!" (Speciallärare A)

Nationella proven genomfördes på skolan i april i årskurs 5. OSKAR uppnådde godkänt resultat på proven i svenska och matematik. Han gick ut årskurs 9 med flera MVG i betyg och tilldelades stipendium för sina starka studieinsatser. Han fortsatte sedan på gymnasiets samhällsvetenskapliga program. Han var noga med att kunskapen om hans dyslexi skulle komma till gymnasiets kännedom så att han kunde få de kompensatoriska hjälpmedel och det stöd han behövde. Här blir det tydligt hur väl medveten OSKAR var om vad som försvårade för honom och vad som underlättade.

ANALYS: Lärarna arbetade medvetet med att bygga upp en talspråksplattform i syfte att skapa en stadig grund för OSKARS skriftspråkliga utveckling. Undervisning i textförståelse, skrivning och muntlig framställning var väl strukturerad. Lärarna betonar vikten av ett positivt, tillåtande *klassrumsklimat*, där eleven känner sig delaktig och ett naturligt förhållningssätt till olikheter råder. För att *möta variationen* i klassrummet används många olika metoder och tillvägagångssätt, med en hos lärarna grundläggande ambition att få lärandet att ske i ett meningsfullt sammanhang. OSKAR fick utmaningar utifrån sina förutsättningar, men gavs också stöd i utmaningarna (*scaffolding*). Stödet var emellertid tvunget att alltid ges i lagom dos i förhållande till utmaningen, menar lärarna.

EBBA: EN ELEVHISTORIA UTFRÅN SAMTAL MED LÄRARE B OCH
SPECIALLÄRARE B

EBBA hade en sen språkutveckling. Hon fick problem med läsinläringen på lågstadiet, varvid en hel del hjälpresurser tillsattes i form av extra lästräning och läxor. Insatserna visade sig emellertid inte ge väntat resultat, och vid överlämningsamtal till årskurs 4 fick mottagande lärare veta att EBBA var en ”mycket svag läsare”. Lärarna kunde även konstatera att dessa svårigheter åtföljdes av ett dåligt självförtroende.

Det var nog redan då vi fick över henne som vi kände att vi måste sätta fart. Jag vet inte, men jag kan tänka mig att man som vanligt tänkt ’det kanske kommer’, men vi kände väl direkt att det inte fanns någonting att vänta på. Det här var någonting som genast måste utredas för att vi skulle kunna stödja henne på rätt sätt. (Speciallärare B)

Jag tyckte att hon var intressant från början; svår att ’komma in och greppa’, på något sätt. Då var det samtidigt svårt att veta var vi skulle börja. Jag kunde ju börjat med att ge henne läsläxor, men det går ju inte att ha läsläxa fem dagar i veckan. (Lärare B)

I stället för en hel sida fick EBBA först bara en mening i läxa, och på så sätt kom hon igång med sin läsning:

För att återvända till det här med att inte ha för långa läxor; När hon läst fem rader hade hon ingen aning om vad hon läst, eftersom det tog så mycket energi att bara komma igenom orden. Här gäller det att vara observant, och man måste diskutera också: ’Vad har du läst nu?’ Det är väldigt viktigt, även om det bara gäller en enda rad. (Lärare B)

Lärare B och Speciallärare B såg vikten av att en språklig utredning kom till stånd. Vid denna tidpunkt var logopedens roll på skolan ny:

Det var en väldigt duktig logoped också, och den länken får heller inte brista. Det måste vara kvalitet på den. (Lärare B)

Förslag om utredning upplevdes positivt av både EBBA och hennes föräldrar. Det ledde sedan också fram till ett konkret handlande:

EBBAS mamma och pappa blev själaglada. Och den som drev på var EBBA: ’Jag vill!’ Men det gällde också att bearbeta ledningen så att det fanns resurser. För om en utredning kommer till; vad händer sedan? Det är viktigt att den diskussionen förs parallellt, så man inte gör de här beryktade utredningarna som sätts i en pärm i bokhyllan. (Lärare B)

När utredningen var klar samlades EBBA och hennes föräldrar, lärare, speciallärare och logoped till ett planeringsmöte. Utredningen låg till grund för det pedagogiska arbetet och tog hänsyn till EBBAS önskemål och intressen.

Skolan måste vara med, föräldrarna måste vara med och eleven måste vara med. Det är mycket viktigt att elevens svårigheter blir utredda, att eleven vill och att föräldrarna vill, och att vi lägger upp arbetet så att det upplevs positivt. (Lärare B)

Utredningen gjorde att vi fick klart för oss vad vi skulle arbeta vidare med. Här var det inte fråga om avgränsade fonologiska problem, utan EBBA hade även andra språkliga svårigheter. (Speciallärare B)

Arbetet lades upp på ett sådant vis att EBBA kunde känna sig delaktig. Hon fick omedelbar tillgång till en–en-undervisning förlagd i korta, intensiva pass. Dessa syftade till att utveckla hennes språkliga förmågor. Undervisningen lyfte fram hennes starka sidor och byggde på lyckade läsupplevelser. Lärarna kunde se hur en process sattes igång som gav henne framtidstro och arbetsglädje:

Att ha en logoped som utreder det, som ser vad det är som brister och som samtidigt är insatt i skolans vardag och det pedagogiska arbetet, är en tillgång. Kopplingen till pedagogiken och samarbetet mellan oss som fanns nära EBBA, och så hennes vilja att träna, var avgörande för att det skulle lyckas. (Lärare B)

EBBAS behov av stöd tillgodosågs genom en variation av olika metoder och arbetssätt. I SO och NO läste Speciallärare B och EBBA texterna tillsammans och samtalade om innehållet. I slutet av årskurs 4 började EBBA nyttja inlästa läromedel och Daisy, som användes såväl till faktatexter som till att ge henne skönlitterära upplevelser.

För henne var det en växelverkan mellan att direkt träna saker som utvecklade hennes läsning och samtidigt hjälpa till så att hon kände sig som alla andra. Den balansen var otroligt viktig! (Speciallärare B)

Betydelsen av att ge utmaning på rätt nivå och stöd i noga avvägt förhållande till utmaningen – att arbeta inom den närmaste utvecklingszonen – framträder även i EBBAs historia:

Vi visste alla vad just hon behövde, och ställde utifrån denna kunskap inga omöjliga krav på henne. Det är alltid en svårighet att veta vilka krav man egentligen kan ha, och där är ju en sådan här utredning ett väldigt stöd. Det är klart att man ibland tänkte 'jag kanske ställer för låga krav?' Men med EBBA var det snarare tvärtom. De, som vi kände, *låga* kraven var precis vad hon behövde för att växa och nå sina mål. (Speciallärare B)

Den stora förändring som skedde var att EBBA blev nöjd och mycket gladare, berättar Speciallärare B. Hon började göra saker på eget initiativ och hennes självförtroende växte. Skolarbetet inriktades på att skapa sammanhang, bejaka hennes initiativ och att skapa möjligheter utifrån hennes förutsättningar. Undan för undan utvecklades hennes läsförmåga.

'Jag kan ta lite fler meningar', sa hon. I stället för att ge henne den chansen så sa jag: 'Nej, vi väntar lite. Ta det här bara, och så försöker du läsa och få en melodi i själva läsandet också.' Detta ledde till att det inte gick så lång tid förrän hon ville gå fram och läsa inför klassen. Några meningar bara och så fick hon då applåder för det – det syntes på henne hur det stärkte henne. (Lärare B)

Arbetet i klassen skedde på varierande sätt och med olika material där flera sinnen utnyttjades i lärandet. EBBAs konstnärliga anlag togs till vara och lyftes fram. Hon fick många möjligheter att rita och måla. När klassen arbetade med Island skulpterade hon en fin vulkan och i geografi fick EBBA möjlighet att använda sina kunskaper genom att göra kartor i ett grupparbete. EBBA hade ett stort intresse för djur och var ivrig att lära sig mer. Hon tog själv reda på olika saker, och hennes goda minne hjälpte henne att komma ihåg vad hon lärt sig. Inom kort hade hon byggt upp en stor kunskapsbank som hon kunde hämta ur vid redovisning för klassen eller då hon skrev berättelser.

Det är intressant att se hur barn automatiskt kompenserar för sina svårigheter. Trots en svag auditiv förmåga klarar EBBA att redogöra för vad hon hört genom att skapa sig inre bilder. (Logopeden)

Varje morgon läste Lärare B högt för klassen. Han försökte hitta böcker som intresserade alla. Ett exempel är en bok han läste om sin egen hund: en historia som engagerade på många plan. Läsningen efterföljdes av diskussion omkring texterna. Därpå brukade eleverna ägna en stund åt läsning på egen hand. I samband med denna aktivitet började EBBA nu ta egna initiativ: hon föreslog att hon skulle växelläsa med någon.

Jag tror man måste vara öppen för andra lösningar; inte vara låst i det vi vuxna tänkt oss. Vi kan inte se alla elever med dyslexi som en enhetlig grupp, utan vi måste se till varje enskild elev. (Lärare B)

Det är viktigt att se till helheten i en elevs lärande och utnyttja starka sidor, så att de möjligheter som finns kommer till uttryck och ges spelrum, menar Lärare B.

Sedan kom pappan med oss på friluftsdagar och åkte skidor, och då var ju EBBA med; duktig var hon också. Hon lärde andra, som var duktiga rent skolmässigt i att läsa och räkna matte men som inte kunde åka slalom, att åka. Då fick ju *hon* komma fram. Vid sådana tillfällen är det viktigt att lyfta fram detta, så hon får känna att hon är riktigt bra på någonting. Det finns alltid någonting som är starkt hos varje individ, det gäller bara att hitta det. (Lärare B)

Lärare B reflekterar över betydelsen av lyhördhet och inlevelseförmåga:

Det gäller att hitta vad som är väsentligt och viktigt och ibland kan det vara det man tycker är oväsentligt som vi har pratat om på morgonen, men det har varit väldigt väsentligt för just den eleven ... man måste kunna läsa mellan raderna, känna in. Vi måste känna in föräldrarna också. Gör vi inte det har vi tappat en väldigt viktig del. (Lärare B)

Lärare B menar att man måste bemöta elever olika: det man säger till en elev kanske man inte kan säga på samma sätt till en annan. Han gjorde eleverna medvetna om att de behandlas olika på grund av att de är olika:

[Läraren, tänkt anförande:] 'Jag ska försöka att behandla er så olika jag över huvud taget kan. Är ni med på det?' [Eleverna:] 'Nej, vi måste alla behandlas lika!' [Läraren:] 'Nej, så är det inte. En del behöver mer svenska och en del behöver mer matematik, och man behöver ta in kunskapen på olika sätt.' (Lärare B)

Det är minst lika viktigt att uppmärksamma framsteg och styrkor som brister och problem, menar Lärare B:

Då är vi åter inne på det individuella, som är så viktigt. Att man inte bara försöker tillgodose bristerna, utan: 'Nu har du jobbat så himla bra i dag, vad skulle du vilja göra nu?' 'Jag skulle vilja ta en bok och läsa lite.' 'Ja, gör det!' Att man bejakar. Då kan de andra eleverna komma och fråga: 'Varför får *han* sitta och läsa?' 'Varför får *hon* sitta och rita?' 'Det är för att jag är orättvis som lärare', svarar jag. Till sist kommer eleverna: 'men det är du ju inte...' Detta är ett sätt för mig att på ett enkelt och schematiskt sätt visa att vi alla är olika och behöver olika mycket tid för olika saker. (Lärare B)

Under vårterminen i årskurs 5 flyttade EBBA och hennes familj till en annan kommun. EBBA såg med förväntan fram emot flytten. De skulle bo på landet, vilket skulle ge närhet till naturen och möjlighet till att ha djur. På hennes nya skola var den specialpedagogiska verksamheten annorlunda strukturerad gentemot hennes gamla skola. Där fanns en enhet dit elever i behov av stöd gick. EBBA blev omedelbart placerad i en särskild undervisningsgrupp tillsammans med tre andra elever, där den gemensamma nämnaren var att de alla hade läs- och skrivsvårigheter.

EBBA visade snart ett klart försämrat självförtroende och likaledes försämrade studieresultat. Flera orsaker kan ha samspelat: att efter att ha upplevt en gemenskap och utveckling inom ramen för en inkluderande miljö bli placerad i en särskild undervisningsgrupp, har sannolikt påverkat. Efter ett knappt läsår i sin nya skola besöker EBBA sin gamla skola. Hon berättar (för författaren) hur hon upplevde skolbytet:

När jag slutade i min gamla skola sa mamma att jag var 'på topp', liksom 'full av styrka'. Jag kände mig duktig. Jag tyckte det var bra med språkträningen och att få hjälp, för jag märkte att nu blev det ju verkligen bra. Jag kände mig stolt över mig själv – jag trivdes i mig själv!

Jag blev öppen och kunde berätta allting för alla. Det var helt naturligt. Det var ingenting som måste döljas. Alla var så öppna, och då kunde man ju vara likadan tillbaka.

När jag började i min nya skola sjönk självförtroendet bara mer och mer. Jag får inte möjlighet att göra de saker jag kan känna mig stolt över. Man sänker ju självförtroendet när man inte får vara sig själv. Det ställdes allt fler krav. ... I den skola jag går i nu ska det liksom vara 'lika för alla': alla måste passa in. (EBBA)

En orsak till misslyckandet kan ha varit ett pedagogiskt bemötande som inte tog hänsyn till EBBAs förutsättningar och behov. Här hade korta, intensiva pass en–en-undervisning, som komplement till övrig undervisning, sannolikt kunnat avhjälpa den negativa trenden och hållit EBBA kvar i den positiva utveckling hon uppvisat under sin senare tid i den gamla skolan.

EBBA är en flicka som resonerar klokt om mycket, men som också tar lång tid på sig för att komma fram till rätt resultat. Många gånger räknas tyvärr inte detta, eftersom snabba resultat premieras i skolan. (Logopeden)

När Lärare B fick höra talas om den negativa utvecklingen, reflekterade han, ur ett pedagogiskt perspektiv, över vari problemet kunde tänkas bestå. Han gick tillbaka i tankarna till samtalet som hölls då EBBA skulle börja i sin nya skola:

Jag minns att det var en ganska ung klassföreståndare. Vi satt och pratade med henne innan EBBA börjat på den nya skolan, och det är möjligt att det mötet blev alldeles för allmänt. ... Det är möjligt att klasslärarens behållning av samtalet då var: 'Hon har blivit så duktig, och då kan vi ställa de här kraven'. Det är svårt att förmedla så att det täcker både hur man arbetar med eleven, hur man arbetar med föräldrarna, hur man arbetar med specialläraren och hur specialläraren och logopeden arbetar – hela det samarbetet mellan de olika delarna – hur viktigt det är. (Lärare B)

ANALYS: I EBBAs historia framträder betydelsen av en väl strukturerad undervisning i ett *positivt klassrumsklimat*. Detta förstår man om man jämför med EBBAs nya skola, vars organisation av specialpedagogiska insatser tycks stå i klar kontrast till skolan i denna studie. Tidigare ingick exempelvis moment såsom muntlig framställning, som gav EBBA upplevelse av att lyckas. EBBA utmanades i sitt lärande men fick samtidigt det stöd hon behövde – en fråga om balans mellan utmaning och stöd (scaffolding). I den nya skolan förefaller det snarare som om en obalans uppstått utmaning och stöd emellan, vilket fått EBBA att känna sig alltmer frustrerad.

Efter sommarlovet började FILIP som ny elev i årskurs 4 på den för studien aktuella skolan. FILIP var flerspråkig och hade på sin förra skola varit placerad i en särskild undervisningsgrupp med tre andra elever, alla med invandrarbakgrund. Vid skolövergången överlämnades en omfattande dokumentation som beskrev hans tidigare skolgång. Enligt denna var det primära problemet koncentrationssvårigheter. FILIPs läs- och skrivproblem antogs bero på hans flerspråkighet och bristande exponering för det svenska språket. FILIP beskrevs som besvärlig och provokativ, och man menade att det inte var möjligt för honom att delta i ordinarie klassundervisning. Han bedömdes vara i stort behov av särskilt stöd. På sin nya skola visade sig dock FILIP vara en trevlig, begåvad pojke som fungerade bra i klassen.

Vi hade fått förvarningar om att han hade varit i liten grupp och att det hade varit problematiskt. Som alltid när man får en ny elev så slår man ju inte på trumman direkt, utan man tittar först lite hur det verkar. Det här var ju en, som vi förstod det, besvärlig elev.

När det hade gått en månad så undrade vi: 'Vad är det som händer egentligen? Det går ju hur bra som helst!' Vi såg att han hade lite koncentrationssvårigheter. Det märktes att det var svårt för honom att komma igång och att få någonting gjort, speciellt när han skulle skriva eller producera någonting. Däremot rent socialt och skolmässigt gick det ju jättebra! (Speciallärare B)

FILIPs koncentrationssvårigheter hade varit det huvudsakliga skälet till att han placerades i den lilla gruppen, men jag vet inte om jag tycker att han hade några speciella koncentrationssvårigheter. Han var ju inte något koncentrationsfenomen direkt, men heller inte extremt svår. (Lärare A)

I FILIPs hem talades hans modersmål och ibland franska. FILIP fick till en början undervisning i franska, men det visade sig snart att han inte behärskade språket mer än att han lärt sig ett fåtal, enkla fraser.

Det är klart att det har påverkat honom att det har funnits flera språk. Det måste ha påverkat hela hans språkutveckling. Han hade ett mycket annorlunda ordförråd: ibland var det bra, men det var många vanliga, svenska ord han saknade. Han kunde fråga om sådana vardagliga ord att man blev förvånad, och sedan kunde han andra ord, som 'diktatur', till exempel. (Lärare A)

Speciallärare B funderade över hur det kom sig att FILIP hamnade i problem i sin förra skola:

Det kan ha varit att han var i en rörig grupp, att han kom snett med någon lärare, eller någonting sådant. ... Eftersom han var så skärpt kanske han fick jobba med för lätta uppgifter som inte gav honom den

utmaning han behövde. Här ser man hur en och samma elev i olika situationer och miljöer kan fungera helt olika. (Speciallärare B)

När FILIP hade gått ett tag i klassen uppmärksammade Lärare A att FILIPs läsning och skrivning inte utvecklades som förväntat:

Jag tror nog att det stod i papperet att han hade svårt att lära sig att läsa och skriva, men att det var koncentrationssvårigheterna som var det primära. Det man sa, och det vi också trodde när han kom, var att han var sen på att läsa och skriva för att föräldrarna talade ett annat språk och för att han hade koncentrationssvårigheter, men även för att han gått i en grupp där de inte pratade så bra svenska. Så då trodde vi bara att det där skulle gå igång. Det fanns en annan elev i klassen som vi började jobba med samtidigt, och där märkte vi att det gick mycket lättare trots att han inte tränade lika mycket som FILIP. Så det framstod allt tydligare att det verkligen var någon typ av specifika svårigheter. (Lärare A)

Lärare A och Speciallärare B såg till att FILIP fick en grundlig språklig utredning gjord. Den resulterade i en dyslexidiagnos. FILIP fick nu stöd i att utveckla läs- och skrivstrategier och kompensation för att inhämta kunskaper. Han fick tillgång till inlästa läromedel och Daisy för att stärka ordförråd och meningsbyggnad, tillgång till dator och talsyntes, muntliga förhör och alternativa redovisningsformer. FILIP hade begränsade fonologiska problem och kunde kompensera detta med andra förmågor, berättar lärarna.

Eftersom FILIPs läs- och skrivsvårigheter berodde på avgränsade fonologiska problem, blev det ju tydligare än med många andra elever. (Lärare A)

Under vårterminen i årskurs 4 var Lärare A på besök i FILIPs hemland. Där knöt han kontakt med en skola, som klassen sedan brevväxlade med. Detta gav en koppling mellan läraren, FILIP och FILIPs hemland.

Jag tror att det var bra för FILIP att jag åkte [dit]. Det gjorde att vi fick någonting speciellt ihop. (Lärare A)

Det var ju lite speciellt eftersom FILIP är därifrån, det var häftigt. På så sätt bejakades hans identitet. (Speciallärare B)

En episod som lyfts fram som viktig för FILIP var när han berättade inför klassen:

Han berättade om kriget i sitt hemland – och det blev så där helt dödstyst i klassen. Och så blev han liksom hjälte för att han berättade så bra. Det var första gången som han verkligen kände sig både annorlunda och så där bra. Han hade lekt med stenar ute på gatan och så slog han två stenar mot varandra, varpå hans farmor sprang ut och hämtade honom från gatan för att det lät som någon typ av skottlossning. Sedan, bara någon minut efteråt, kom bilar med soldater. När

FILIP berättade om detta blev han, på något sätt, positivt synlig i klassen. Han hade upplevelser som ingen annan hade och saker att berätta som ingen annan hade sett eller ens kunnat föreställa sig. (Lärare A)

Det gick förvånansvärt lätt för FILIP att lära sig engelska och att arbeta med engelsk text.

Han hade jättelätt att lära sig och förstå engelska och att prata engelska. Vi gjorde en diagnos i engelska, ganska mycket text, och så var det frågor till. Då läste han texten högt för mig: han läser ungefär lika bra på engelska som på svenska. Sedan tänkte jag: 'Hur har han förstått det här?' Så läste han påståendena och tog direkt 9 av 10! Sedan kom han till en av de han var lite osäker på. Då pekade jag på ett stycke på kanske 7–8 meningar: 'Titta i det här stycket. Läs igenom det igen.' Då sökläste han på engelska några sekunder och plockade sedan ut rätt fakta, satte in det och svarade på frågan. Han *sökläser* på engelska! Det fanns inte en chans att han läste ord för ord, utan han tittade bara under tystnad och hittade det han sökte. (Speciallärare B)

Lärare A berättar att FILIP skrev intressanta texter, men att stavningen orsakade problem. "Även om man är språkligt begåvad så kan det uppstå problem, för språk måste ju också kunna skrivas", påpekar Logopeden.

Det var jättesvårt med skrivningen och svårt att läsa vad han skrev. Vi skrev ju brev till klassen [som vi hade knutit kontakt med]. Då skrev han det på svenska och det kunde man knappt tyda. Så jag sade till honom att vi skulle läsa det på svenska och sedan försöka översätta det till engelska. Och det gjorde han då, utan fel i princip – konstigt – och sedan skrev jag det på engelska och så var det klart. (Speciallärare B)

Att vara språkligt begåvad och samtidigt ha dyslexi är inte alls motsägelsefullt, bara lite mer besvärligt. (Logopeden)

Lärare A anser att atmosfären i klassen är en viktig faktor för hur eleverna uppfattar det specialpedagogiska stödet.

Det är ju *det* det handlar om. Det lyser nog igenom också att jag tycker Speciallärare B är otroligt bra, det gör det även till de andra eleverna i klassen. Om det skulle vara någon speciallärare som kanske var duktig, men som jag hade svårt med, så tror jag att det skulle lysa igenom det också – och att det då skulle vara tråkigare att träna någonting med specialläraren. Om man är ett lag runt eleverna – ett lag som är sammansvetsat – så är det lättare. (Lärare A)

Lärare A menar att det är mycket prat om mål ute i skolorna, vilket kan bli ett stressmoment: en negativ faktor som kan bli ett hinder.

I hela samhället är det konkurrens, i alla situationer är det så otroligt mycket konkurrens, oavsett om det handlar om sport eller det handlar om att man ska få ett jobb eller vad som helst. Det där 'lite konkurrens är alltid bra' är jag mycket tveksam till, jag tror inte alls att det är särskilt bra. Snarare är det bra om man tillsammans kan nå fram till någonting kul. Det är bra mycket mer effektivt än att tävla. (Lärare A)

”Överraskande moment i undervisningen väcker nyfikenhet”, menar Lärare A. ”Det gäller att gripa tillfällena i stunden.” Lärare A reflekterar över vad det är som gör att man lyckas som lärare:

Jag vet inte, är det inte rätt mycket 'person'? Det är svårt att sätta fingret på det. Mest av allt handlar det om trivsel, tror jag faktiskt. Det är klart att det är lättare om man tycker att en lärare är lite spännande och rolig. Att våga göra lite fel och oväntade saker, det tror i alla fall jag är bra. (Lärare A)

Lärare A menar vidare att det är viktigt att bygga upp en god relation till varje elev och därmed till klassen som helhet. Det stärker sammanhållningen och ger en positiv gruppatmosfär.

FILIP gjorde kontinuerligt framsteg. I mars i årskurs 5 skrev han i tät följd tre prov med goda resultat.

SO-provet om Norden, det hade han helt suveränt resultat på. Han var absolut bland de bästa i klassen. Det var ett ganska långt prov, så han orkade inte skriva så mycket. Då läste jag för honom och då orkade han mer. Och sedan gjorde han engelskdiagnos för specialläraren direkt efteråt – 43 av 44 rätt! Och sedan skrev han den här uppsatsen som var helt suverän... ja, det är ganska häftigt; där har han gjort tre supergrejer i rad! (Lärare A)

I april genomfördes de nationella proven för årskurs 5. FILIP uppnådde goda resultat i svenska, matematik och engelska. På det engelska språkförståelseprovet hade han alla rätt, vilket var det bästa resultatet i hans klass.

FILIP lärde sig kompensera för dyslexin och klarade sig på högstadiet helt utan specialpedagogiskt stöd. Han gick ut grundskolan med gott självförtroende och bra betyg.

ANALYS: I FILIPs historia framträder tydligt lärarnas förmåga att möta variationen av elever i klassen och låta dem lyckas i det sociala sammanhanget. *Muntlig framställning* ingår som en viktig del i undervisningen som syftar till att ge eleven positiva erfarenheter och stärka självkänslan. Ett tydligt exempel på detta är när FILIP berättar för klassen om sina upplevelser i sitt tidigare hemland. En balans mellan utmaning och stöd kan iakttas, ännu ett exempel på *scaffolding*. Ett gott *klassrumsklimat* framträder som mycket viktigt, liksom att man bygger upp en 'vi-känsla' som skapar delaktighet. När lärarna talar om eleverna använder de positiva ordalag: Lärare A säger till

exempel att FILIP inte är något ”koncentrationsfenomen” snarare än att tillskriva honom ”koncentrationssvårigheter”. Detta förhållningssätt kan tolkas som en positiv syn på olikheter.

I FILIPs skolhistoria framträder tydligt hur han påverkas i två miljöer där organisationen av specialpedagogiska insatser står i klar kontrast till varandra. FILIP kommer från en miljö där han var placerad i särskild undervisningsgrupp till en inkluderande verksamhet som uppenbarligen visar sig vara positiv för hans utveckling och lärande.

SLUTLIG ANALYS AV ELEVERNAS SKOLHISTORIER

Utifrån dessa elevhistorier kan man konstatera att eleverna har olika förutsättningar och behov och att lärarna genomför undervisningen på varierande sätt för att möta dem, men handlar enligt samma grundläggande principer. Genomgående framgångsfaktorer är lärarnas strävan att *möta variationen*, att de utmanar eleverna men samtidigt ger dem det stöd de behöver (*scaffolding*), och att de arbetar med både språkets *form* och dess *funktion*. Utmärkande för den pedagogiska gestaltningen är också att aktiviteterna samtalande, läsande och skrivande sker interaktivt, att undervisningen är väl strukturerad och att lärarna strävar efter att utveckla ett *positivt klassrumsklimat*.

Kompensatoriska hjälpmedel ingår som ett naturligt inslag i undervisningen och möjliggör för fler elever att lyckas. Läraren har inte några förutfattade meningar, utan en *positiv tro på eleven*; ett tydligt exempel på detta är när Filip kom som ny elev till skolan. Logopeden har en viktig roll i att göra noggranna utredningar, kopplade till den pedagogiska verksamheten, så att varje elev kan få adekvat stöd i sitt läs- och skrivlärande.

8.3 Scener från klassrummen

Detta avsnitt är avsett att genom konkreta beskrivningar åskådliggöra lärarnas pedagogiska gestaltning och därigenom skapa förståelse för den undervisning som sker i klassrummen. På så vis kan en gemensam utgångspunkt för analys och diskussion upprättas. Lektionerna är valda i syfte att återge olika ämnesinnehåll och gestalta varierande skriftspråkliga aktiviteter.²⁶ Varje klassrumsscen är angiven med det datum då observationen ägde rum.

8.3.1 Att göra tänkandet synligt

LÄS- OCH SKRIVLÄRANDE I KLASS 1 (ÅRSKURS 1) (19 NOV. 2008)

Klassrummet är rektangulärt med fönster utefter ena långsidan. Längst fram finns en skrivtavla och ett blädderblock, och på golvet ligger en stor blå matta som används vid de gemensamma samlingarna. Bänkarna är placerade

²⁶ Klassrumsscenerna och den därtill hörande, tematiska analysen finns återgivna i författarens licentiatavhandling (Tjernberg, 2011). Justeringar och tillägg har här tillkommit.

som fem gruppbord med plats för fyra till fem elever. Längst ner i klassrummet finns en anslagstavla, och här har också en bokhörna arrangerats. På låga hyllor finns ett stort antal nivågrupperade böcker ordnade i olika boxar: kapitelböcker, faktaböcker och bilderböcker. Det finns sittplatser samt två datorer på funktionella arbetsbord. Både det traditionella alfabetet och det ljudbaserade praxisalfabetet²⁷ är uppsatta i klassrummet. Några elever har även praxisalfabetet som små kort på sina arbetsbord. På arbetsborden har de uppklistrade linjaler. Hörselkåpor finns att tillgå för de som behöver arbeta ostört. I nära anslutning till klassrummet ligger ett grupprum.

Dagen före klassrumsobservationen träffar jag läraren för att ta del av hennes planering och tankar. Klassen arbetar nu med en storyline,²⁸ Spökägget. Det tematiska arbetssätt som utmärker Spökägget ger eleverna möjlighet att utveckla sina läs- och skrivefärdigheter i ett meningsfullt sammanhang. Innehållet i undervisningen kopplas till elevens vardag och knyts samman med det skolspecifika. Lärare 1 berättar att arbetet inleddes med en händelse: en morgon när eleverna kom till klassrummet var fönstret öppet, och det låg löv på golvet. Ett stort ägg hade dykt upp i klassrummet. Bredvid ägget låg ett brev som löd: ”Snälla ni, ta hand om mitt ägg. Håll det varmt. Vänd det två gånger om dagen” (fältant., 18 nov. 2008).

När klassrumsobservationen görs är anslagstavlan längst ner i klassrummet fylld av ägg av olika typer, som vittnar om att olika aktiviteter ägt rum. Eleverna har undersökt ägg, jämfört ägg, tagit reda på saker om ägg och lekt med språket på olika sätt. 'Det mystiska ägget' är avbildat i naturlig storlek och det mäter 60 centimeter. Det finns ett kolibriägg som mäter 1 centimeter – världens minsta ägg; ett hönsägg som mäter 5 centimeter; ett svanägg som mäter 11 centimeter, och ett strutsägg som mäter 18 centimeter – världens största ägg. Eleverna och läraren har tillsammans tagit reda på att det finns olika ägg, vad som föds ur äggen och så vidare. De har skrivit: 'Vad kan kläckas ur ägg?' Under den texten visualiseras ett antal förslag som barnen ritat och skrivit: 'Är det en drake?', 'Är det en kyckling?', 'Är det en orm?', 'Är det en ödla?', 'Är det en bästis?', 'Är det ett påskägg?' En elev har avvikit från det gängse mönstret: 'Jag tror att det är ett godisägg'. De har gestaltat ägg på olika sätt och till detta skrivit text. De har också gjort sammansatta ord: ägg-skål, ägg-kopp, påsk-ägg, ägg-korg, godis-ägg och så vidare. Anslagstavlan vittnar om aktiviteter som

²⁷ Praxismaterialet används för att underlätta befästandet av kopplingen mellan ljud och bokstav. Bilderna i praxismaterialet representerar de fonem som finns i språket och används som stöd för minnet och hjälper eleven att snabbare bli ljudmedveten. Eftersom det är viktigt för alla elever att lära sig språkljuden för att sedan koppla dem till bokstäverna, är materialet användbart i såväl den förberedande som den tidiga läsinläringen. Praxismaterialet är utprovat av engelskspråkiga logopedier och anpassat till det svenska, fonologiska systemet av svenska logopedier.

²⁸ 'Storyline' betecknar en tematiskt grundad undervisningsmetod (Liberg, 2006). En storyline som Spökägget är uppbyggd som en genre. För mer information om Spökägget, se *Spökägget: Att läsa och skriva i förskola och skola* (Andersson, 2000).

samtalande, läsande, skrivande, räknande, ritande, målande, klippan-
de, klistrande, mätande, utforskande, funderande. (fältant., 19 nov.
2008)

KOMMENTAR: Lärarens avsikt är att ge eleverna möjlighet att utveckla sina läs- och skrivfärdigheter i ett funktionellt och fantasifullt sammanhang. Elevernas kunskaper och erfarenheter tas till vara i lärandet och länkas samman med de skolspecifika kunskaperna. Tanken är att inläringen av fonemen går hand i hand med läs- och skrivupplevelser i ett meningsfullt sammanhang – ”det måste vara *både och*”, säger Lärare 1.

Strax innan barnen ska gå hem på tisdagen upptäcker de att det är en spricka i ägget – en svans sticker ut! Det uppstår stor nyfikenhet och förväntan: ’Vad är det som händer?’ (fältant., 18 nov. 2008)

På onsdag morgon när barnen kommer till skolan lyser det där ägget ligger. Barnen går in och sätter sig runt ägget, som nu är kläckt. Där ligger nu ett litet trollbarn! Snart upptäcker barnen även ett brev. Läraren läser brevet, som visar sig vara från trollmor:

Ho ho ho...

Ja, nu vet ni min hemlighet. Ni vet förstås att trollbarn inte föds ur ägg. Men när mitt trollbarn var som minst och räddast gjorde jag ägget för att hon skulle få det mjukt och skönt, och få kläckas när hon kände sig mogen för det. Trollbarnet vet ingenting om människornas värld. Men hon älskar att skriva brev. Lägga ett brev i lådan, så får du säkert svar. Trollbarnet skriver brev på natten, när troll är som piggast. Hu hu ho på er allihop!

Trollmamman

Samling på mattan runt det kläckta ägget. Barnen och läraren samtalar om hur det kan ha gått till när ägget kläcktes. Det kommer en mängd frågor och funderingar. LOVISA berättar att hon varit med sin farmor i skogen, och att de då såg spår efter troll. LINA funderar på om det kan vara så att ägget rullat framåt när det kläcktes, eftersom det inte ligger på samma plats som det gjorde i går. (fältant., 19 nov. 2008)

KOMMENTAR: Elevernas tankar och erfarenheter knyts till temat. I samtalet upptäcker de olika sätt att tänka. De berättar och förklarar för varandra. Lärare 1 framhåller betydelsen av att alla känner att de ingår i en gemenskap, där var och ens bidrag får komma till uttryck. Eleverna är aktivt delaktiga i att skapa berättelsen.

Trollbarnet (handdocka på lärarens hand) hälsar enskilt på varje barn och pratar personligt med dem. Barnen svarar och frågar på största allvar.

- Var är jag någonstans? frågar trollbarnet. Barnen svarar:
- Du är i människovärlden...
- Du är i ett klassrum...

Trollbarnet:

- Kan ni säga vad ett klassrum är för någonting?

Barnen svarar:

- Där man lär sig saker!
- Man lär sig matte...
- ...och att läsa och skriva!

Trollbarnet:

- Ni kan skriva brev till mig och berätta om människovärlden. Vill ni det?
- Jaaa! svarar barnen i kör.

Trollbarnet:

- Vet ni någonting om trollvärlden?

Barnen har sagt sina namn, men trollbarnet vet inte sitt eget och börjar därför gråta. En flicka säger då:

- Gråt inte lilla vän, vi ska hjälpa dig.
- Vi kan hitta på namn till dig, säger någon annan.

Då trollbarnet blivit trött och lagt sig för att sova (troll är ju som piggst på natten) kommer barnen med förslag på vad trollet kan heta. Läraren skriver upp förslagen på blädderblooket. Hon ljudar samtidigt som hon skriver. Både pojknamn och flicknamn föreslås. ELIAS frågar plötsligt:

- Men *är* det en pojke?
- Fick vi veta om det är en pojke eller en flicka? frågar läraren.

Barnen funderar, och kommer snart fram till att de inte fått veta det. Läraren tar då upp trollmors brev och läser:

- '...för att *hon*...'
- Det är en flicka! utbrister barnen. De stryker pojknamen från listan. Sedan enas de om fem olika namnförslag.

KOMMENTAR: Läraren ger inte ELIAS ett färdigt svar, utan låter honom tillsammans med klasskamraterna komma fram till lösningen. Eleverna utmanas på så vis att tänka efter.

Brevgenren introduceras. Läraren och barnen skriver gemensamt ett brev till trollbarnet och resonerar sig fram till hur brevet ska skrivas. De pratar också om varför man skriver brev. Läraren ger en struktur för brevskrivande, och gör barnen uppmärksamma på rubrik, inledning, enkla skrivkonventioner och avslut. Brevet lyder:

Hej!

*Vi har olika förslag på namn: Karamellen, Spindeln,
Trolli, Tova och Tyra. Vilket väljer du?*

Hälsningar Klass 1

Alla läser brevet tillsammans i korus. Sedan får barnen i uppgift att ta fram sin S-bok (skrivbok) och skriva och rita om händelsen. 'Rita och skriv vad som hände med vårt ägg', uppmanar läraren.

LINA väljer att sätta sig i bokhörnan och skriva. Två pojkar tar på sig hörselkåpor för att inte bli störda av ljud runt omkring, andra sam-

talat med varandra under arbetet. De är i färd med uppgiften på ett sätt som förefaller passa var och en bra.

Innan barnen börjar skriva resonerar de tillsammans om vad en rubrik är. När de sedan skriver väljer de olika rubriker till sina berättelser: 'Om ägget', 'Ägget kläcks', 'Trollet', 'Hemligheten' och så vidare. Liksom rubrikerna skiljer sig även deras berättelser åt. De lyfter fram olika saker som de uppfattar som viktiga: 'trollet visste inte vad det hette', 'vi fick rösta om namn', 'när vi kom till klassrummet då hade ägget kläckts...'

Förutom läraren finns en lärarstudent i klassrummet. Båda går runt och pratar med varje barn om dennes berättelse. WILLIAM tar stöd från lärarstudenten i sitt skrivande. De för ett livligt samtal där skrividéer utbyts. En del barn har praxisalfabetet på bänkarna och ljudar med hjälp av det när de skriver. Två flickor diskuterar hur ordet 'kläcks' stavas. De kommer fram till en gemensam lösning som de kollar med läraren. Barnen tar stöd av text på blädderblocket och på 'äggväggen'. Nästan alla barn stavar rätt till 'ägg', 'troll' och 'klass'. WILLIAM har satt sig vid datorn för att skriva sin berättelse. Genom läraren har jag fått veta att datorn underlättar hans skrivande, eftersom han har svårigheter att forma bokstäverna. Praxisbilderna finns sammanställda på ett A4-papper placerat på ett bordsstaffli bredvid honom. Han tar stöd där när han skriver. Läraren slår sig ner och ljudar tillsammans med honom. Hon uppmärksammar honom på ljuden genom att visa på praxisbilderna. Det går lätt för WILLIAM att hitta fram till rätt ljud och hans förtjusning när orden tar form på papperet går inte att ta miste på. LINA sitter på den lugna platsen i bokhörnan. Hon ljudar och skriver:

*Om äggt [rubrik]
När vi kom Till KlassRummet
Då hade Äggt kleks.*

Det råder så hög aktivitet i klassrummet att flera barn inte vill bryta för rast, utan fortsätter sitt arbete. (fältant., 19 nov. 2008)

KOMMENTAR: I temaarbetet sker aktiviteterna samtalande, läsande, skrivande, räknande och skapande interaktivt. Många delar ingår: högläsning och berättande, språklig medvetenhet, bokstavsarbete, svenska, matematik och engelska. Språkets form och funktion vävs samman. Frågor väcks som leder till skrivande. Spökägget ger Lärare 1 möjlighet att arbeta diagnostiskt, det vill säga att observation ligger till grund för uppföljning. Hon förklarar att när hon ser vad eleverna skriver i sina friskrivningsböcker, ser hon vad de lärt sig, vad de ännu inte lärt sig, och vad de behöver hjälp med.

Eleverna har kommit olika långt i sitt läs- och skrivlärande, men det förefaller ändå som om alla får möjlighet till utmaning i arbetet med Spökägget. Läraren är uppmärksam på vad som försvårar och ger stöd för att de ska klara uppgiften. Ett exempel på detta är när hon arbetar med WILLIAM vid datorn när han skriver sin berättelse.

Efter denna inledande lektion följer en intensiv brevväxling mellan Trolli – som trollbarnet kommit att heta – och eleverna. Lärare 1 berättar att när hon antar rollen som Trolli för att besvara elevernas brev, anpassar hon svaren till varje enskild elev. De frågor som ställs utmanar eleverna att förklara för dem helt självklara saker, som till exempel vad ett klassrum eller en lekplats är för någonting.

8.3.2 Språkets form och funktion

SVENSKA I KLASS 2 (ÅRSKURS 2) (24 MARS 2009)

Klassrummet är rektangulärt. Längst fram finns en skrivtavla och på golvet ligger en stor grön matta där eleverna brukar samlas för genomgångar, högläsning och samtal. Framme vid tavlan finns också ett blädderblock och pennor i olika färger. Där finns också en talarstol som används när eleverna läser upp någonting de skrivit. Det kan vara en berättelse eller en faktatext som *Min djurbok*. Arbetsborden är placerade i grupper: i mitten av rummet står ett större gruppbord med plats för åtta elever, och på var sida om det två mindre gruppbord. Där finns också arbetsbord med datorer. Framme vid skrivtavlan är böcker överskådligt uppställda. Det är böcker som är lånade från biblioteket och som eleverna kan välja att läsa som bänkbok. På skrivtavlan finns ett schema som är stort och tydligt, både vad gäller text och bild. Eleverna har individuella planeringskort på sina platser, och några av dessa är förtydligade med bilder. Längs ena långväggen finns fönster, och vid den motsatta finns arbetsskåp som delvis är försedda med fönsterdörrar, för att åskådliggöra arbetsmaterialet som förvaras där. Vid denna långvägg finns även en anslagstavla, där en tydlig 'tankekarta' satts upp. När klassen arbetar med en uppgift om exempelvis olika djur, använder de sig av denna tankekarta som grundstruktur.

Nyligen har eleverna gjort *Min kattbok* – framsidan har formats som ett katthuvud – och dessa böcker finns nu tillgängliga i klassrummet så att alla kan titta i dem. Den struktur eleverna använt är:

- En katt kan...: 'klättra, rivas, hoppa, jaga, jama, gräva...'
- Kända katter: 'Pelle Svanslös, Katten Jansson, Mästerkatten i stövlar, Katten Gustaf, Maja Gräddnos, Findus, Tom [& Jerry], Masse [från berättelsen om Nils Karlsson pyssling]...'
- Fakta om katter: 'Katten är ett däggdjur.'
- En kattdikt: ...
- En kattberättelse: ...

(fältant.: exempel ur elevernas skrivböcker, 23 mars 2009)

I direkt anslutning till klassrummet ligger grupprummet. Där står ett bord med stolar och ett arbetsbord med dator. Den fysiska miljön är strukturerad. Det förekommer olika typer av stöd för lärande, som till exempel tankekartor och individuella planeringskort. Vid den observerade lektionen, som sker i

halvklass, finns också en resurslärare på plats. Det är en nyexaminerad lärare som har läs- och skrivinlärning i sin utbildning.

I denna undervisningssekvens arbetar barnen med vokalerna.²⁹ Lärare 2 framhåller vikten av att leka med språket på olika sätt och i olika sammanhang, men påpekar att det även är viktigt att lära sig språkets regler – man måste ha *både och*: ”Så här fungerar det i språket, och vet du principerna i språket, så kan du lättare använda språket när du läser och när du skriver”. Den första delen av genomgången är en repetition av bokstäver och språkljud, som sedan leder över till arbetet med vokalerna.

Eleverna kommer in efter rasten och samlas på den gröna mattan. De sätter sig i en ring. Läraren är medveten om sina elevers behov: ’Joel, du kan sitta här för du behöver ju plats för benen’. Joel sätter sig på den anvisade platsen bredvid läraren och ser nöjd ut.

Lektionen börjar med gemensam genomgång. Lärare 2 går igenom bokstavsljuden, vokaler och konsonanter. Hon har delat tavlan med ett streck och på ena sidan skrivit ’Låter lika som den heter’ och på andra ’Låter olika än den heter’. Tillsammans går de sedan igenom alfabetet och skriver in bokstäverna, en efter en, i spalterna. I första spalten hamnar alla vokaler och i den andra alla konsonanter.

Barnen ser ut att uppskatta den gemensamma aktiviteten. Det märks genom att de deltar aktivt och med intresse. Lärare 2 ser till att alla kommer till tals. Den som föreslår var en bokstav ska skrivas motiverar sitt val. Ibland blir det fel, och då resonerar de sig fram till var den ska vara. Läraren avfärdar inte ett felaktigt svar, utan tar reda på hur eleven tänkt. Läraren säger till VIKTOR: ’Jag förstår hur du tänkte’. Hon uppmanar sedan barnen att lyssna en gång till på hur den aktuella bokstaven låter. De provar sig fram. (fältant., 24 mars 2009)

Undervisningssekvensen är vald för att visa hur man ibland lyfter fram en specifik del som man arbetar strukturerat med (språkets form). Lärarens avsikt är att ge eleverna kunskaper om språkets regler, som ska vara till hjälp för dem när de läser och skriver.

Enligt Lärare 2 är det viktigt att ha målet med undervisningen klart för sig och att ämnesinnehållet är kopplat till läroplanen. Vid den observerade lektionen arbetar de strukturerat med vokalerna. Lärare 2 framhåller betydelsen av att den nyvunna kunskapen sedan förs in i ett sammanhang, där den blir till hjälp i elevernas skrivande.

När vokalerna är urskilda delas de upp efter hårda respektive mjuka. De hårda – a, o, u, å – skrivs på en rektangulär kartongbit med hårda kanter. De mjuka – e, i, y, ä, ö – skrivs på en annan kartongbit, men den är mjuk i kanterna och formad som ett moln. Med hjälp av Madisons (Madison är en av veteranerna inom svensk specialpedagogik) ’husmodell’ åskådliggör läraren mjuk och hård vokal, genom att

²⁹ Läromedel som användes vid arbetet med vokalerna: Lindell, B. (1994). *Lilla svenskan – skriv- och språklära: A – apelsinboken*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

rita upp ett hus på tavlan. Huset har en hiss, som läraren förklarar 'ska hjälpa oss att stava rätt'. Tillsammans känner läraren och eleverna med händerna; upplever vokalen: 'hall' (med kort vokal) åker upp, 'hal' (lång vokal) stannar kvar. De prövar tillsammans med händerna: 'ska vi upp till andra våningen eller ska vi stanna kvar?' (fältant., 24 mars 2009)

KOMMENTAR: Den modell som läraren introducerar tycks fungera som en stödstruktur för lärandet.

Eleverna får var sitt arbetshäfte – 'Lek med ord' – och sätter sig att arbeta. De gör fyra olika övningar. På första sidan finns 'ramen' och 'molnet' med de hårda respektive mjuka vokalerna avbildade. Övningen består i att skriva in hårda och mjuka vokaler i dessa. VIKTOR skriver in vokalerna utan problem. Han har hjälp av genomgången på tavlan. Nästa övning heter 'Vilka vokaler finns i ditt namn?'. I denna övning ska eleverna hitta vokalerna i sina namn, och sortera in dem i hårda och mjuka. VIKTOR skriver sitt namn, plockar ut vokalerna och sorterar in dem rätt. Den tredje övningen i arbetshäftet heter 'Vokaler och konsonanter'. Uppgiften är nu att måla vokalerna röda och konsonanterna blå. Den fjärde övningen heter 'Vokaler är viktiga'. Här ska de fylla i den saknade vokalen i mitten av ordet: 'b_r' = 'bur'. Sedan läser de orden. De både *ser*, *hör* och *gör*.

Lärarna går runt och samtalar med var och en av eleverna och ger stöd där de märker att det behövs. Eleverna får sätta ord på hur de tänker. 'Hur tänker du?' hörs ofta lärarna fråga. Att ta hjälp av varandra uppmuntras. När Lärare 2 går runt och ser eleverna arbeta, kommer hon på att det nog underlättar om de målar kanten på ramen röd och på molnet blå. Barnen tycker det är en bra idé och börjar måla kanterna på sina ramar och moln, för att lättare komma ihåg att de är olika. När de sedan fortsätter med sina uppgifter noterar jag att detta underlättar för vissa, däribland VIKTOR.

Det förefaller som om eleverna tycker det är roligt att arbeta med bokstäverna. De småpratar med varandra och med lärarna. De tar också hjälp av varandra, jämför och prövar sig fram. Jag uppmärksammar AGNES, som i samspel med en annan flicka använder händerna när de är osäkra: 'snabb vokal: hissen åker upp till andra våningen. Lååång vokal: kvar på första våningen.' Jag lägger också märke till att några barn går fram till tavlan och provar i det uppritade huset. När det blir dags för rast är de så engagerade i arbetet att de inte vill bryta. (fältant., 24 mars 2009)

KOMMENTAR: Undervisningen har ett tydligt ämnesinnehåll. Övningen görs i halvklass med två lärare, vilket gör det möjligt att tillgodose de olika elevernas behov, både när det gäller utmaning och stöd. Lärarna har också möjlighet att samtala med och lyssna på varje elev. Den gemensamma genomgången medför att de flesta elever kan arbeta självständigt med arbetsuppgiften, vilket gör att lärarna får mer tid för de som behöver det. Några

elever som tidigt är klara med sina uppgifter, arbetar vidare i sina friskrivningsböcker.

Ett återkommande mönster är att eleverna ber om hjälp när det behövs, eller talar om när de inte förstår. Läraren ger stöd på ett sådant sätt, att eleverna själva uppmuntras att komma fram till lösningen. Utifrån lektionsplaneringen gör läraren ändringar när hon märker hur lärandet framskrider. Ett exempel på detta är när hon kommer på, att lärandet kan underlättas om eleverna målar kanterna på ramen respektive molnet i olika färger.

8.3.3 Muntlig framställning: Talarstolen

SVENSKA I KLASS 2 (ÅRSKURS 3) (16 DEC. 2009)

Muntlig framställning är ett återkommande inslag i verksamheten. Syftet är att eleverna ska utveckla sin förmåga att tala inför en grupp. Lärare 2 framhåller betydelsen av att tidigt tillägna sig denna genre, och berättar att det ligger ett målinriktat arbete bakom. Arbetsformen introduceras i årskurs 1 och sker till att börja med i halvklass. Nu i årskurs tre genomförs de muntliga framförandena ofta i helklass.

Eleverna har fått lära sig en struktur för hur man redovisar inför en publik, och även för hur man uppför sig som publik. Lärare 2 har talat med dem om sina egna upplevelser av misslyckade redovisningar, och på så sätt fått dem att förstå betydelsen av att uppföra sig respektfullt när någon kamrat presenterar någonting.

En gång när en elev skulle redovisa var det någon som började sucka och ge dumma kommentarer. Jag blev så arg för det kan ju verkligen stjälpa en. Det där har jag upplevt själv när jag gick i skolan. Jag berättade för barnen precis hur jag hade upplevt det: 'och jag kände att jag aldrig någonsin ville gå och ställa mig där igen. Det sitter kvar i mig fastän jag är vuxen nu.' De såg på mig att det här fortfarande kändes jobbigt, och då gick det nog upp ett ljus för dem: 'Om till och med fröken...' (Lärare 2)

KOMMENTAR: Lärare 2 berättar alltså för eleverna att hon själv har dåliga erfarenheter av muntliga redovisningar från då hon gick i skolan. Genom att hon delger dem denna sin egen erfarenhet, ökar sannolikt förutsättningarna för förståelse. Efter lektionen berättar hon att hon tagit intryck av Lärare B, som hon sett dela med sig av sina erfarenheter till eleverna. En kollegas handlingar, och reflektion över dessa, ligger således till grund för hennes eget handlande.

Denna dag är det några elever som valt att läsa upp vad de skrivit i Finboken, som är en bok där eleverna skriver berättelser, dikter och så vidare som de sparar över tid. De förbereder sig innan uppläsningen genom att tyst läsa igenom sina texter.

Klassrummet är för tillfället arrangerat så alla elever sitter vända mot talarstolen. Läraren dämpar rumsbelysningen och riktar ett ljus mot talarstolen. Hon tänder sedan tre adventsljus. Fönsterrutorna är dekorerade med snöstjärnor som eleverna gjort. Utanför fönstret faller snön i stora, mjuka flingor.

Läraren ger eleverna några råd inför läsningen: 'Tala långsamt, tänk på att det är första gången kamraterna hör det du läser. Vänta in så publiken är tyst innan du börjar'.

Elin går upp i talarstolen. Hon inväntar allas uppmärksamhet. Sedan börjar hon läsa sin text med inlevelse: 'Den hemska natten [rubrik] Det var natt. Jag kunde inte sova. Jag hörde någon som gick utanför mitt fönster...' All uppmärksamhet förefaller vara riktad mot Elin. När hon läst färdigt frågar läraren: 'Är det någon som har någonting att säga till Elin?' 'Du var jätteduktig!' utbrister en klasskamrat. 'Det var jättespännande', kommenterar en pojke; 'Det kändes lite läskigt i början...', säger en annan. 'Man vill höra fortsättningen', säger några elever i munnen på varandra. (fältant., 16 dec. 2009)

KOMMENTAR: Den fysiska utformningen är gjord med utgångspunkt i funktion. Lärare 2 har givit eleverna en struktur för muntlig framställning. Eleverna vet vad som gäller, både för den som redovisar och för den som är publik.

Efter Elin går Emil upp i talarstolen. Även han väntar in publiken. Sedan läser han utantill upp en egenskriven dikt.

Nu går Sofia upp. Hon läser en lång berättelse som hon skrivit:

Cornelia önskar sig en kanin [rubrik] Tidigt en morgon tänkte Cornelia att mitt favoritdjur är kanin. Cornelia gick till skolan. Där skulle dom jobba med fakta om djur. Cornelia valde en kanin så klart. När skolan var slut gick Cornelia hem. Hon ville skriva en önskelista. Hon började skriva. [här följer en punktlista; berättelsen fortsätter sedan på ytterligare en och en halv A4-sida]

Mitt i uppläsningen tappar Sofia bort sig och får leta en stund i texten innan hon hittar rätt igen. Alla väntar tyst på att hon ska fortsätta. När Sofia läst klart och fått sin applåd utbrister hon spontant: 'Det var roligt att läsa!' Nu går en annan elev upp i talarstolen och framför en dikt som han har skrivit på bokstaven 'j'. Han har lärt sig dikten utantill och 'läser' upp den utan bok:

Jojo jagar Jaguaren Jonatan
Jörgen Jansson klär julgranen
Jordgubben Jordbruk jagar Josef

KOMMENTAR: Den muntliga framställningen kan ske på olika sätt, och eleverna redovisar också olika typer av texter. Exempel på detta är Sofias punktlista och den dikt som VIKTOR framför utantill. Att lära sig någonting utantill fungerar också som minnesstärkande. Jag uppfattar stämningen som tillåtan-

de. Lärare 2 betonar att det är viktigt att våga göra fel: ”Att det blir fel när man läser, skriver och räknar är inte ett misslyckande, utan ett lärotillfälle. Då lär man sig – ’vad gjorde jag nu?’ – och så får man träna på det igen.”

EDVIN går nu upp i talarstolen. Han läser långsamt och tydligt:

En dag hos tomten [rubrik] Jag är i Nordpolen. Jag är med jul-tomten. Vi äter julgröt och julsinka. Sen sa Jultomten: –Vill du åka med mig i min släde? Jag sa: –Ja! Jultomten fyller seken med leksaker och sen åker vi i väg. [berättelsen fortsätter på en sida]

Läraren berättar efteråt för mig att EDVIN skrivit sin berättelse två dagar tidigare, så han hade den i färskt minne. Han hade också noga förberett sig – både i skolan och hemma – på att läsa den för klassen. Lärare 2 betonar vikten av att EDVIN är väl förberedd, så upplevelsen blir positiv: ”Det är viktigt att få lyckas”. Vidare menar hon att muntlig redovisning är en utmaning för alla, och att det krävs träning i ett positivt klimat för att utveckla det.

KOMMENTAR: Det förefaller som om eleverna ser det som speciellt att stå i talarstolen och läsa vad de skrivit, och ha hela klassens uppmärksamhet. Denna utmaning förutsätter dock trygghet.

Enligt Lärare 2 är det viktigt att redovisningstillfällena görs positiva: ”att göra stunderna mysiga, det ska vara lite speciellt!” För att åstadkomma detta fordras ett medvetet arbete över tid, menar Lärare 2. Eleverna har fått träna på att ge varandra positiva omdömen:

De fick träna på att inte ge negativa omdömen, för det är de man kommer ihåg. Får man däremot höra positiva omdömen så kommer man ihåg dem också, men då vill göra om det man gjorde bra. (Lärare 2)

8.3.4 Medierande redskap

MATEMATIK I KLASS 4 (ÅRSKURS 4) (14 MAJ 2009)

Lärare 4 berättar före matematiklektionen, att han inte är riktigt överens med läroboken angående det avsnitt som ska introduceras: ”Geometri: förstoring och vinklar.” Då han läste lärarhandledningen reagerade han på vissa delar, och ändrade därför utformning och innehåll för att bättre passa elevgruppen. Lärare 4 framhåller betydelsen av att anpassa läromedlet till den aktuella situationen och till den elevgrupp man har här och nu.

Klassrummet är möblerat så eleverna sitter i grupper runt fyra bord. Tre hurtsar med vardera tio lådor är hopsatta och bildar en stor yta. Där är förbrukningsmaterial placerat: kriter, pennor och material för konstruktion. Längs rummets ena långsida står skåp med glasdörrar upptill. Här hittar man materialet på ett åskådligt sätt. Rummets andra långsida är försedd med

fönster, och längs dess nedre kortsida står en rad arbetsbord med datorer. Elevernas arbeten är synliggjorda i klassrummet. Olika medierande redskap finns tillgängliga: ett exempel är de fyra räknesätten, som illustreras på fyra ark i olika färger.³⁰ Lärare 4 förklarar att eleverna kan ta hjälp här närhelst de behöver det. På dörren till klassrummet hänger en varningsskylt: "Varning för lärare". På skylten ses en siluettbild av Lärare 4 med en pekpinne i handen. Varje elev har sin egen, personliga namnskylt.

Förstoring och vinklar. Lärare 4 inleder med att anknyta ämnet till den varningsskylt som ett par elever gjort dagen innan. Han uppmanar eleverna att fundera över vad geometri kan vara. De kommer med olika förklaringar och exempel på vad förstoring är. En elev ger en lång förklaring: 'Med förstoringsglas kan man kolla efter saker.' En annan elev: '...för att se någonting som är litet.' 'Man kan kolla efter bakterier', säger JOHAN. Eleverna knyter an till sina egna erfarenheter. En flicka berättar om ett förstoringsglas som låg i gräset, och förklarar att eld kan uppstå när solen lyser på ett förstoringsglas. Detta väcker intresse och flera elever kommenterar. En elev frågar om man får ont i ögonen om man har glasögon och tittar rakt mot solen. En annan elev säger att man kan använda förstoringsglas när man tittar på fjärilar. Läraren besvarar detta med att om man till exempel vill titta på fjärlens mun, så behöver man få den förstora för att kunna se detaljerna ordentligt. Flera olika förslag på vad man kan titta på med ett förstoringsglas ges och diskuteras. Oklarheter reds ut och eleverna uppmanas att förklara hur de tänkt. (fältant., 14 maj 2009)

KOMMENTAR: Inför lektionen har läraren granskat läroboken och reflekterat över avsnittet i relation till sin elevgrupp och den aktuella lärandesituationen. Han anknyter gång på gång till elevernas tidigare kunskaper. Han ger också exempel utifrån egenupplevda händelser. På så sätt kan elevernas vardagskunskaper kopplas samman med de ämnesspecifika kunskaperna. Den fysiska miljön är funktionellt ordnad.

Läraren konkretiserar nu begreppet förstoring. Han ritar ett frimärke på tavlan. 'Om jag skulle vilja beskriva frimärket närmare, så skulle jag behöva förstora det...' Läraren skriver '4 cm' på var sida av frimärket. 'Om jag vill ha det 4 gånger större, hur gör jag då?' De löser detta problem tillsammans. Nu ritar läraren upp en rektangel med sidorna 3 respektive 8 centimeter. De löser tillsammans problemet med att förstora även denna. En elev undrar hur man förminskar. Detta leder till att de förminskar rektangeln och kvadraten.

Läraren förklarar att förstoring handlar om gånger. Läraren exemplifierar. Han tar fram en filmaffisch som de gjort till en filmvisning på elevens val. De samtalar om hur den förstors genom kopieringsmaskinen, och om hur man kan förstora en 'jätteliten' bild. Medan de talar gör en elev en skiss på hur detta kan gå till. Läraren och elev-

³⁰ Arken anger: "Addition (plus): term + term = summa", "Multiplikation (gång): faktor × faktor = produkt" osv.

erna tittar tillsammans på skissen, och eleven som gjort den förklarar hur han tänkt. Han får positiv respons av såväl läraren som klasskamraterna. JOHAN och LINUS deltar aktivt i samtalet. (fältant., 16 maj 2009)

KOMMENTAR: Läraren släpper in elevernas funderingar och gör dem till föremål för gemensam reflektion. Jag uppmärksammar att eleverna ofta ritar, skissar och gör personliga anteckningar under lektionerna. De arbetar på det *representativa stadiet*, mellan konkret och abstrakt. En annan iakttagelse är att läraren genom den pedagogiska gestaltningen gör eleverna nyfikna på vad som komma ska.

Vinkeln introduceras. Lite senare lägger jag märke till att JOHAN skissat ett förstoringsglas med solstrålar som går i en vinkel rakt genom glaset, varpå gräset fattat eld. Läraren uppmärksammar detta, och tar in det i undervisningen. Med JOHANS bild an knyter han till vinkeln, som är nästa begrepp att introduceras. (fältant., 16 maj 2009)

KOMMENTAR: Elevens skiss lyfts fram och tillskrivs betydelse.

Eleverna får reflektera en stund över vad en vinkel är. Ingen tycks ha detta riktigt klart för sig, men det saknas inte förslag och exempel utifrån egna erfarenheter. En flicka visar med sitt pennskrin hur det kan betraktas ur olika vinklar. JOHAN gör en lång utläggning, och undrar bland annat om det kan finnas vinklar i berg- och dalbanan.

Efter att eleverna fått fundera ytterligare en stund, visar Lärare 4 konkret vad en vinkel är med hjälp av ett bord och en lång linjal. När linjalen hålls en bit över bordet ses två parallella linjer – vinkeln är där linjerna möts.

Läraren förklarar: 'Vinklar mäter man med hjälp av siffror, från 0 till 360 grader.' Han ritar sedan upp några olika vinklar på tavlan. Sedan tar han fram ett för eleverna nytt instrument, gradskivan, och demonstrerar hur den används. 'Coolt!' utbrister en elev.

De resonerar vidare om fenomenet vinklar. En flicka går spontant fram till tavlan och provar med gradskivan. De kommer gemensamt fram till att en rät vinkel, 90 grader, är en fjärdedel av 360. (fältant., 16 maj 2009)

KOMMENTAR: Läraren introducerar ett nytt medierande redskap för eleverna, som aktivt deltar i samtalet och förefaller vara allmänt engagerade.

Läraren tar nu en pappersbunt och river arken i bitar. 'Vad gör du?' utbrister en elev bestört.

Eleverna får var sin pappersbit. Läraren förklarar att 'hörnet, där ingen har rivit, är alltid 90 grader'. Han ger instruktioner och illustrerar till: 'Vik papperet en gång, hur ni vill. Vik det en gång bara, ni kan inte göra fel ... vik en gång till, där ni håller ... där ni har pekfingeret ... Nu har ni tillverkat en rät vinkel!'

Eleverna tillverkar således en egen rät vinkel. 'Den här kan ni använda sedan', säger Lärare 4. Han tar pappersvinkeln och visar på olika användningsområden. Han återknyter också till de på tavlan uppritade vinklarna. Eleverna provar nu sina egna vinklar på olika sätt. (fältant., 16 maj 2009)

KOMMENTAR: Vid den gemensamma genomgången går läraren från det enkla till det abstrakta. Elevernas erfarenheter och vardagskunskaper knyts till de nya, ämnesspecifika kunskaperna. Läraren *visar*; eleverna *prövar* och *erfar*. De överraskande momenten, som till exempel när läraren river pappersarken i bitar, väcker nyfikenhet som leder till engagemang. Den pedagogiska situationen arrangeras så den blir till en 'aha-upplevelse'. Lärare 4 understryker betydelsen av att eleverna görs medvetna om vad de kan ha för nytta av kunskapen; vad den kan användas till. "Det är den kunskapen som man sedan kan använda om problemet dyker upp igen", säger han.

De kommer nu in på spetsig och trubbig vinkel. Läraren: 'Någoting som är vasst... längst fram på ett spjut...' Elev: 'Spets!' Läraren fortsätter: 'När svärdet har använts många gånger, och man har stuckit fel...' Elev: '...då blir den ju trubbig.' (fältant., 16 maj 2009)

KOMMENTAR: Lärare 4 avser att ge eleverna minnesregler, som han menar hjälper dem på ett tydligt sätt. En känslokomponent kan förstärka minnesbilden. Exempel på detta är när Lärare 4 plötsligt river en pappersbunt i bitar.

Eleverna jämför spetsiga och trubbiga vinklar med den räta vinkeln. Detta håller de på med en lång stund. Sedan ställer sig läraren framför klassen och frågar: 'Kan någon se någon vinkel på mig?' Det blir nu hög aktivitet: eleverna kommer med en mängd exempel på vinklar såsom kropp-arm, fot-fot, haka-hals, tumme-pekfinger, armbågen. Några beskriver med ord, andra visar med kroppen. De talar om huruvida det är fråga om räta, spetsiga eller trubbiga vinklar. Fascinationen över vinklar tycks vara stor. Eleverna börjar se vinklar överallt i klassrummet: i fönster, skåp, möbler, lådor och så vidare. De upptäcker, visar, jämför, förklarar, ritar och berättar om sina upptäckter och om hur de tänker. 'Utan att ni visste om det, var era liv fyllda av vinklar', säger Lärare 4. (fältant., 16 maj 2009)

KOMMENTAR: Läraren använder elevernas frågor och uppfattningar som en grund för ökad förståelse. Eleverna ges möjlighet att pröva sig fram; att gå från det konkreta till det abstrakta. De arbetar på det representativa stadiet, där meningen är att skapa sig en inre förståelse, eller som Lärare 4 uttrycker det: "att göra kunskapen till sin".

En elev får associationer till bandy och att man 'vinklar' klubban. Läraren går nu in och tillrättalägger begreppen: 'När klubban vinklas i bandy handlar det i stället om 'hook', det vill säga att klubban blir

bananformad.' Läraren tar en klubba och demonstrerar vad han menar. Han visar också hur en vinkel kan skapas mellan isen och klubban. Från eleverna hörs spridda 'aha!' Elev: 'När jag spelar fotboll och ska skjuta mål så kanske jag måste göra så här [ställer sig upp och visar] för att få en ny vinkel, när jag ska skjuta in bollen i mål.' (fältant., 16 maj 2009)

KOMMENTAR: Genom att konkretisera, göra jämförelser och lyssna på eleverna förefaller det nya som ska läras in bli begripligt, användbart och meningsfullt.

Läraren avslutar lektionen med att sammanfatta vad de talat om. Eleverna har ingen brådska ut på rast – de vill pröva mer. Centrala begrepp står skrivna på tavlan. Det nyintroducerade redskapet gradskiva intresserar. Tre pojkar går fram och prövar gradskivan på olika sätt mot de uppritade vinklarna på tavlan. EMILIA dokumenterar allt som står på tavlan i sitt block. Hon förklarar: 'Det är för att jag ska komma ihåg hur det är. Ni kanske inte förstår det jag skriver, men det är för mig, för att *jag* ska komma ihåg.' Läraren får påminna de ivriga eleverna upprepade gånger om att det är rast. (fältant., 16 maj 2009)

KOMMENTAR: Det råder hög aktivitet i klassrummet. Lektionens ämnesinnehåll tycks ha väckt elevernas nyfikenhet. Lärarens avsikt är att genomgången ska skapa en gemensam utgångspunkt. Utifrån den kan de sedan samtala med och fråga varandra och i förlängningen fördjupa kunskaperna. Lärare 4 menar att när eleverna själva får konstruera en rät vinkel, kan de vid senare tillfällen, exempelvis vid de nationella proven i årskurs 5, komma ihåg och dra nytta av detta redskap. De kan då ta en papperslapp och vika sin räta vinkel. Läraren har sett exempel på just detta i en tidigare klass. 'Papperslappen' har blivit ett användbart redskap som eleverna bär med sig.

I klassrummet används skrivandet för att förklara, ge personliga kommentarer och göra minnesanteckningar. Skrivandet fyller en viktig funktion. Det specialpedagogiska perspektivet tydliggörs genom att eleverna får tillträde till olika medierande redskap, och möjlighet att tillsammans pröva sig fram till vad som fungerar bäst för den enskilda eleven. De gemensamma samtalen i klassen ger tillgång till olika perspektiv, som bäddar för en djupare förståelse.

Jag uppmärksammade att om eleverna inte förstod någonting så frågade de, någonting som Lärare 4 även bekräftade i samtalet efter lektionen:

Och det händer väl ibland att jag just då inte har fler angreppssätt; jag måste fundera ut ett annat sätt att förklara det på. Jag får be att få återkomma, och det kan ta allt från några minuter till nästa lektion. Man testar: 'Vi provar så här, så får vi se om du förstår nu.' Ibland händer det att de under den här tiden – från det att jag lämnar dem till att jag återkommer – själva kommer på det.

Lärare 4 lämnar således tid för eleven att själv reflektera, då han menar att det är viktigt att inte bara *ge* eleven lösningen:

Att man kanske mer kommer med ledtrådar: 'Hur tänker du? Kan man tänka på ett annat sätt? Hjälper det att rita upp vad du vet? Prova så kommer jag tillbaka snart...' Så man inte bara ger svaret, och eleven inte vet *hur* man kommit fram till det – då har man ju inte vunnit någonting. (fältant., 16 maj 2009)

KOMMENTAR: Läraren arbetar aktivt för att eleverna ska få en djupare förståelse för innehållet i undervisningen. Han tycks ha en mental lektionsplanering; han kan klart uttrycka syftet med lektionen och dess innehåll; utformningen sker i interaktion med eleverna här och nu.

8.3.5 Erfarande, utforskande och bearbetning

SKRIVLÄRANDE I KLASS 5 (ÅRSKURS 5) (16 DEC. 2008)

Klassrummet är rektangulärt med fönster utmed ena långsidan. På motsatta sidan står ett arbetsskåp, som delvis är försett med fönsterdörrar för att åskådliggöra arbetsmaterial som förvaras där. Sitt eget arbetsmaterial förvarar eleverna i hurtsar med lådor. Längst fram i klassrummet finns en stor skrivtavla. Arbetsborden är placerade i fem grupper med plats för sex elever vid varje. Sex datorer, varav en bärbar, är utplacerade i klassrummet. På datorerna har installerats pedagogisk programvara såsom *Talsyntes*, *Stava Rex*, *Spell right*. I direkt anslutning till klassrummet ligger ett grupprum som är möblerat med ett runt bord, bekväma karmstolar och ett datorarbetsbord. En skrivare och kopiator finns också där. Speciallärarens rum, som ligger intill Klass 5, är möblerat med ett runt bord och karmstolar; längs väggen flera arbetsplatser och två datorer. I arbetslaget finns härutöver en uppsättning om ytterligare fem bärbara datorer.

Sedan i höstas arbetar klassen med Nattpäron,³¹ som är en modell för processkrivning. På skrivtavlan presenteras de fyra hörnen: *platser*, *personer*, *viljor*, *problem*. Läraren har också skrivit upp lektionens struktur, så den som behöver kan få stöd där.

I inledningsskedet fick eleverna arbeta med de fyra hörnen i fyra olika grupper. Grupperna fick sedan turas om att gestalta begreppen på scenen.

³¹ Nattpäron var en mobil utställning i regi av Riksutställningar i samarbete med Rabén och Sjögren och Bonnier Carlsen (Riksutställningar, 2006). För att nå fram till målgruppen, elever i årskurs 4 och 5, besökte utställningen flera av landets kommuner. I utställningshallen fanns guider som ledde eleverna genom utställningens fyra hörn: platser, personer, viljor, problem. Under evenemanget gavs möjligheter att utforska fantasins värld genom experiment och upplevelser. Syftet med Nattpäron var att inspirera till berättande och skrivande. Många av utställningens idéer är omsättningsbara i skolpraktiken.

Läromedel: Althoff, J., Sheppard, S. (ill.) & Nyberg, R. (ill.). (2006). *Nattpäron: En bok om att hitta på, tänka och berätta*. Stockholm: Bonnier Carlsen.

Lärarens avsikt med den här lektionen är att eleverna efter den gemensamma lärofasen ska skriva individuellt.

Lektionen sker i halvklass. Eleverna har tidigare studerat förebilder, skrivit gemensamt och i dag ska de komma igång med det egna skrivandet. De ska hitta 'platser', 'personer', 'viljor' och 'problem'. Lektionen börjar med en genomgång och repetition av de fyra hörnen i Nattpäron. De samtalar om vad dessa olika delar betyder för skrivandet: 'Varför är platser viktiga när man ska skriva någonting? Varför är personer viktiga? Måste det vara riktiga personer?' De resonerar sig fram till olika förslag som de skriver upp på tavlan. 'Varför ska man ha ett problem i historien?', frågar läraren nu. MATTIAS: 'Det blir ingen spänning i historien om man inte har något problem.' Läraren: 'Vad sa ni om viljor?' Elev1: 'Det blir inte roligt utan viljor.' Läraren: 'Hur tänker du då?' Elev1: 'Det händer ingenting.' Elev2: 'Om det ska bli någonting måste man ha vilja.' Elev3: 'Viljan går ut på att lösa problem.' Det sistnämnda ger läraren nu exempel på, genom att anknyta till historien om svärdet i Tusen och en natt, som klassen nyligen högläst. (fältant., 16 dec. 2008)

KOMMENTAR: Under arbetet med Nattpäron genomgår lärandet olika faser. Det inleds med en upplevelse och *erfarande*, följs av gemensamt *utforskande*, för att sedan mynna ut i *bearbetning*. Under bearbetningsfasen får eleverna möjlighet att arbeta på det *representativa stadiet*. Muntlig framställning ingår då de gestaltar de fyra hörnen på scenen.

Lektionen har en tydlig struktur. Lärandet sker initialt i grupp, där en modell för processkrivning ges. Min uppfattning är att alla elever deltar och är aktiva i diskussionen. De delar med sig av erfarenheter och förklarar hur de tänkt. Enligt Lärare 5 är det viktigt att ta till vara elevernas yttranden, som då kan leda till ny och vidgad förståelse.

Efter den gemensamma inledningen ska varje elev skriva en berättelse och använda de fyra hörnen i berättelsestrukturen. De ska välja en plats där historien ska utspela sig, välja personer som historien ska kretsa kring och så vidare. Tillvägagångssättet i skrivprocessen är: göra en skiss; skriva ett utkast; låta någon kamrat läsa; ställa frågor till texten; bearbeta texten; skriva texten på dator.

Eleverna väljer att sätta sig på olika platser i klass- och grupprummet. MATTIAS går direkt och sätter sig vid datorn och kommer igång fint. Han uppmärksammas av läraren, som ger honom några uppmuntrande ord. Två elever går ut och sätter sig i grupprummet för att skriva. 'Kan jag få en vägg?' [avskärmning] frågar en pojke. Läraren ordnar det. Två flickor lyssnar på musik i hörlurar när de skriver (jag får veta att de tycker att det går lättare att skriva då). Några elever sitter tillsammans runt gruppbordet och småpratar, medan andra valt att sitta avskilt. Läraren går runt i klassen och är uppmärksam på när någon behöver stöd för att komma vidare i sitt skrivande. CLARA sitter och funderar på rubriken. Läraren säger: 'Ibland kan det vara så att

man avslutar med att sätta rubrik. Fundera inte så mycket på det nu.’
CLARA börjar skriva: ’Tidigt på morgonen...’ (fältant., 16 dec. 2008)

KOMMENTAR: Läraren ger tips om hur man kan göra, men låter eleverna själva komma på hur det ska omsättas i skrivandet. Det får inte bli fråga om ”lotsning”, understryker han. Mönstret är att eleverna vänder sig till såväl läraren som varandra då de behöver fråga om någonting; det kan gälla allt från skrivandet till datorproblem.

Det är mycket tyst i klassrummet under den pågående skrivfasen, som tycks vara präglad av arbetsiver. De samtal som förekommer elev-elev respektive elev-lärare emellan är lågmälda och relaterade till elevernas berättelser. CLARA kontrollerar med läraren efter att ha skrivit en bit på sin berättelse. Läraren ger respons: ’Exakt så menade jag – rätt in i historien!’

Läraren läser elevernas texter, kommenterar, frågar hur eleven har tänkt, förklarar, utmanar, berättar hur han ser på saken och brukar göra, utan att för den skull ge några ’färdiga’ lösningar. En pojke anser sig vara färdig med sin text efter att ha skrivit endast ett litet stycke. Läraren uppmuntrar honom att fortsätta skriva; han hjälper honom att hitta en öppning genom att anknyta till de fyra hörnen. De samtalar en stund om skrividéer. Eleven kommer igång med sitt skrivande igen och läraren går vidare till nästa elev, men återkommer efter en stund och gör en uppföljning. En flicka får ett tekniskt problem med datorn. Läraren är snabbt där för att hjälpa henne.

Läraren uppmärksammar att MATTIAS suttit en stund vid datorn utan att skriva någonting. ’Nu har du fått in en person, men det måste hända någonting’, säger läraren och pekar på figuren på tavlan. De pratar en stund med varandra. Läraren: ’Nu har han en cykel, men ingen nyckel. Vad ska hända nu? Ska han hitta nyckeln med det-samma, eller ska det dröja ett tag – det får du fundera över!’ Efter en stund är MATTIAS igång med sitt skrivande igen. (fältant., 16 dec. 2008)

KOMMENTAR: Mönstret som kan skönjas är att läraren återkommer till den elev han hjälpt för att ge konstruktiv kritik och försäkra sig om att eleven kommit vidare i skrivandet.

I responsamtalen läser eleverna varandras texter och samtalar om dem. Läraren har en tanke med vem som läser vems text: han försöker para ihop elever som kan ’höja’ varandra, det vill säga skapa förutsättningar för utvecklingszoner.

Två flickor arbetar ihop med kamratrespons. De utbyter skrividéer och ger varandra tips. De påminner också varandra om skrivkonventioner. När de blir osäkra på någonting frågar de läraren: ’Vad heter det här – ’kolon’? – ska det vara här?’ Läraren förklarar genom att ge exempel.

Två pojkar läser varandras texter och ger tips på hur den andres berättelse kan göras bättre; mer spännande. De kommer med förslag och diskuterar livligt.

CLARA förklarar sin berättelse för Moa. 'Menar du så här?' frågar Moa. 'Nej, jag tänkte att...', replikerar CLARA. Moa: 'Tycker du att min berättelse är lättläst och bra?' CLARA: 'Ja, men nu måste det hända någonting!' (fältant., 16 dec. 2008)

KOMMENTAR: Den respons eleverna ger varandra handlar till övervägande del om hur historierna innehållsmässigt kan förbättras. Enligt Lärare 5 bör man inte helt överlämna ansvaret för responsamtalen till eleverna, utan vara uppmärksam på hur elevresponsen sker. Detta för att försäkra sig om att responsen verkligen leder till utveckling av texten och stärker skribenten. Lärare 5 ser detta som en viktig läraruppgift.

8.3.6 En pedagogisk struktur med känsla för stundens krav och möjligheter

GEOGRAFI I KLASS 5 (ÅRSKURS 5) (18 MAJ 2009)

Det är geografilektion i Klass 5. Under lektionen används en för årskurs 5 ämnad, skönlitterär bok om dagens Europa, *Fröken Europa*.³² Boken berättar historien om Kristin och hennes klasskamrater i klass 5A, som tillsammans med sin nya lärare Eva får vara med om en annorlunda Europaresa som spänner över både tid och rum.

Eleverna i Klass 5 har tidigare arbetat med *Nattpäron*, varigenom de fått en struktur för processskrivning. De är därför bekanta med arbetssättet och har lärt sig hur man bygger upp en berättelse. Ej heller ämnesinnehållet är nytt, då eleverna läst om Europa under hela läsåret och därtill gjort sina egna Europaböcker.

Eleverna kommer in efter rast och sätter sig på sina platser runt grupp-borden. Förutom Lärare 5 finns även en lärarstudent på plats. Lärare 5 står upp mitt i rummet och börjar lektionen med gemensam genomgång. Han anknyter först till vad de tidigare gått igenom. Sedan tar han fram en bok som han presenterar utförligt, även författaren. (fältant., 18 maj 2009)

KOMMENTAR: Att läraren anknyter till elevernas tidigare kunskaper, liksom att han så utförligt presenterar boken, bidrar till att ge en förberedande grund samt väcka nyfikenhet för det fortsatta arbetet.

Lärare 5 högläser ett stycke ur boken om klass 5A, som vid höstterminens start får en ny lärare, fröken Europa:

³² Läromedel: Gavander, K. (2004). *Fröken Europa* (A. Westerberg, ill.). Stockholm: Liber.

Så här i efterhand verkar alltihop som en dröm. Men en dröm är något som man upplever ensam. Ingen annan kan säga hur det egentligen var. Men vi var ju tjugofyra stycken som upplevde det, hela klassen, så det måste ju ha hänt. Det kan helt enkelt inte vara en dröm.

(Gavander, 2004)

Högläsningen följs av många frågor och tankar om innehållet. Läraren och eleverna funderar tillsammans över historien. 'Vem tror ni fröken Europa skickar i väg på den första resan i Europa?' frågar läraren. Han får många svar med vitt skilda motiveringar. Läraren relaterar innehållet till eleverna: en elev har exempelvis nyligen gjort en resa till Paris, en annan har varit i Italien.

Efter en stunds samtal introducerar läraren en skrivuppgift, där eleverna ska redogöra för till vilket land Tobbe (en karaktär i boken) ska resa. Eleverna, som läst om Europa under året, kan nu använda de Europaböcker de själva skrivit som stöd. Där har de skrivit ned fakta om olika europeiska länder, ritat bilder och kartor, klistrat in fotografier på sevärdheter, med mera. Eleverna bestämmer, var och en för sig, vilket land Tobbe åker till. (fältant., 18 maj 2009)

KOMMENTAR: Det är tyst i klassen när läraren läser. Det är tydligt att eleverna lyssnar uppmärksamt och med intresse. De frågor som ställs är öppna och inbjuder till olika svar. Lektionen är strukturerad och ett klart syfte kan formuleras: "Jag har några utgångspunkter, men det är klart att stunden måste få vara med och avgöra. Det är inte säkert att det går att göra som jag tänkt, och då får man lov att ha olika infallsvinklar" (Lärare 5).

Elevernas skrivarbete föregås av en grundlig genomgång. Läraren ger dem en modell för hur man kan göra. Han börjar med att rita upp en skrivbok på tavlan och visar på strukturen: inledning, rubriker och så vidare. Läraren illustrerar således uppgiften på tavlan och ger strukturen. Han modellerar. (fältant., 18 maj 2009)

KOMMENTAR: Läraren återanknyter till elevernas tidigare arbete om Europa. Han tydliggör därmed att de nu får möjlighet att använda sina kunskaper, samtidigt som de får använda fantasin. Det jag ser som utmärkande för lektionen är den tydliga lärarrollen, och att läraren hela tiden för en dialog med eleverna. Han har ett personligt sätt gentemot dem och tilltalar dem med namn. Genom anknytning till det tidigare arbetet med Nattpäron *synliggör* han också hur det eleverna lärt sig i ett sammanhang, kan användas i ett annat.

När eleverna ska skriva går de utan att tveka och sätter sig på olika platser i klassrummet eller i grupprummet. Somliga väljer att skriva direkt på dator, medan andra skriver för hand. MATTIAS sätter sig vid datorn. Valet av arbetssätt tycks vara en naturlig del i undervisningen – det flyter smidigt. I sitt arbete använder de läroböcker i geografi, den

egenskrivna Europaboken, och internet; möjligheten att gå till biblioteket finns också.

Eleverna har varierande skrividéer. På samma sätt varierar valet av länder. ANNA (en duktig skribent) har valt Frankrike. Hon börjar med att lokalisera landet på en karta och rita dess flagga. Därefter skriver hon upp olika faktauppgifter. MATTIAS har valt Italien. Han har nyligen varit där och har mycket att berätta, men vet inte hur han ska börja. Detta uppmärksammas av läraren, som lyssnar och ställer frågor och hjälper honom in i skrivandet. Under arbetets gång vill MATTIAS gärna resonera om sin text innan han skriver vidare. (fältant., 18 maj 2009)

KOMMENTAR: Talet fungerar här sannolikt som ett stöd för skrivandet.

När det är tid för rast sitter ANNA kvar och skriver. Hon är helt inne i sin berättelse. Jag slår mig ned bredvid henne och hon vill gärna delge mig sin skrividé:

I ANNAS berättelse har Tobbe åkt till Frankrike där han till att börja med ska se Eiffeltornet. Fröken Eva ska finnas med Tobbe på resan 'Så att han kan känna sig trygg.' Det hela är dock lite mystiskt, för Eva finns inte med på ett 'vanligt sätt', berättar ANNA. När Tobbe besöker Eiffeltornet står Eva plötsligt bara där och ler mot honom. Lika fort försvinner hon sedan, och Tobbe kan inte hitta henne. Tobbe känner sig först förvirrad när han ser Eva stå där, men på något sätt känns det ändå tryggt. Eva finns med Tobbe på resan. Hon dyker alltid upp på de platser han besöker, och med henne följer 'en varm känsla av trygghet.'

ANNA säger att hon vill ha Eva med på resan för att Tobbe ska känna sig trygg. Men hur det går till när hon dyker upp för att sedan mystiskt försvinna igen får vi inte veta. Det får var och en tänka ut och föreställa sig, förklarar ANNA. (fältant., 18 maj 2009)

Lärare 5 menar att om man har en mental lektionsplanering kan man tillåta sig att, inom ramen för den, gripa tillfällena för att uppnå olika delmål:

Jag har en struktur för lektionen, men det är inte säkert att den yttre observatören ser den strukturen eller mitt syfte. Jag planerar någon form av lektionsserier som leder till ett mål. Jag vill påstå att den här förmågan att se vart det bär är det som skiljer den erfarna läraren från den oerfarna. Det jag gör nu visar sig på längre sikt. Om någon frågar varför jag gör det här, så kan jag få in det i ett sammanhang och förklara min tanke och målsättning. Har jag det här medvetna arbetssättet kan jag också tillåta mig att göra sidoutflykter. För det första kan jag ha andra mål som jag kan uppnå på grund av att någon elev ställer en fråga, eller på grund av att jag hamnar utanför ämnet. För det andra är det bra att medvetet hoppa av spåret och gå på ett annat spår därför att man då kan uppnå ett mål där alla elever har intresse just för tillfället. (Lärare 5)

8.3.7 Sagotema – från fantasi till verklighet

LÄS- OCH SKRIVLÄRANDE I KLASS 1 (ÅRSKURS 2) (VÅRTERMINEN 2010)

Klassen har arbetat med ett sagotema sedan en tid tillbaka. Lärare 1 har högläst ur en gammal läsebok om sagofigurer såsom näcken, skogsrået, älvor, jättar och troll. Hon styr medvetet in uppmärksamheten på troll, som blir föremål för återkommande samtal under påföljande två till tre veckor. Läraren har bland annat frågat om någon känner till någonting om troll; om de är skygga, var de bor, och hur man kan komma i kontakt med dem. Hon har berättat om när hon på trollsafari i Tomteland för några år sedan fick lära sig en trollformel, ”fanfangali”, som man ska uttala om man stöter på ett troll. Det betyder ”vilken fin svans du har”. Svansen är trollets stolthet, så när trollet hör formeln kan trollet inte låta bli att vända på sig och visa upp sin svans. På så vis kan man få kontakt med trollen. Lärare 1 har repeterat formeln med eleverna en gång i veckan. ”Det får inte göras för ofta, för då riskerar det att bli tjatigt”, påpekar hon.

En måndagsmorgon sitter alla barnen och läser. Plötsligt kommer en figur smygandes utanför fönstret. En flicka får syn på figuren, knuffar på kompiserna som sitter bredvid och visar. Snart står alla barnen vid fönstret. De öppnar fönstret och tittar; kommer på att de ska säga formeln och säger i kör: ’fanfangali’. Trollet blir först förskräckt vid åsynen av alla barnen, men när de säger formeln vänder hon på sig och viftar på svansen. Två barn går ut och bjuder in henne i klassrummet. Trollet får sätta sig på en stol och barnen sätter sig på blå mattan. De ställer frågor: ’Var bor du?’ ’Vad äter du?’ ’Varför är du rädd för solen?’ Trollet svarar och berättar.

Trollet har med sig en (konstgjord) padda. Hon berättar att hon tycker om att äta ödlor, trollsländor och maskar. Barnen berättar vad de gillar att äta. De säger att de tycker om glass. Trollet frågar vad glass är, och barnen förklarar: ’Det är kallt, fruset.’ Trollet säger då: ’Då kanske det är som med bäcken hemma när den fryser. Jag brukar ta loss en bit och suga på den – är *det* som glass?’ (fältant., 26 april 2010)

KOMMENTAR: Eleverna utmanas att förklara för dem självklara saker, som till exempel vad glass är.

Trolltemat är noga förberett av Lärare 1. Det inleds med en gemensam upplevelse som bildar utgångspunkt. De har talat allmänt om sagovärlden och uppmärksammat att det i sagornas värld oftast är den lilla ensamma pojken eller flickan som är huvudperson och som överlistar trollen. De har också tittat på bilder av John Bauer-troll. Läraren har berättat om John Bauers liv: var han föddes och växte upp, om hans studier på konstskola, hans familj, och att han tyckte om att gå i skogen. Eleverna får även höra hur han omkom då han färdades i en båt lastad med symaskiner på Vättern: det blåste upp till storm, båten förläste och samtliga ombord drunknade.

De gör tillsammans en tankekarta om John Bauers liv som de sätter upp på tavlan i klassrummet. Utifrån stödorden på tankekartan gör eleverna en skiss där de med egna ord beskriver vad de fått veta. Texten renskriver de sedan i Finboken. De får också göra en egen John Bauer-inspirerad teckning. Som förberedelse har de noga studerat John Bauers sätt att måla: mossan på stenarna, trädstammarna, trollen som smälter in i miljön, de jordnära färgerna och så vidare. Eleverna gör sina målningar på sugarpapper (färgat papper i naturfärger) och försöker efterlikna John Bauers sätt att måla.

Klassen delas upp i två grupper. Den ena gruppen gör ett stort troll som täcker hela klassrumsdörren. Den andra gruppen gör en John Bauer-skog. I den första gruppen väljer de var sin kroppsdel som de beskriver genom att använda rikligt med adjektiv. De skriver exempelvis: 'Trollets fötter är svarta. Trollets fötter är svarta och smutsiga. Trollets fötter är svarta, smutsiga och stora' och så vidare. Sedan renskriver de sin text på dator. De skriver meningarna under varandra så effekten blir en 'trappa'. När de är färdiga klistrar de upp remsor med texten på trollet. I nästa steg gör de en lucka på trollet. I luckan skriver de hur trollet är inombords: 'Han är snäll. Han är snäll och vänlig. Han är snäll, vänlig och skygg.' Barnen i grupp 2 jobbar på motsvarande sätt med John Bauer-skogen. (fältant., 26 april 2010)

KOMMENTAR: Läraren strävar efter att skapa struktur och engagemang på samma gång. Språkets form och funktion vävs samman. I temarbetet ingår de språkliga lagren *texten*, *deltagarna*, den *språkliga händelsen* och den *sociokulturella kontexten* (Figur 1).

Redan i årskurs 1 får eleverna lära sig formen för muntlig framställning, berättar Lärare 1. De erbjuds också många tillfällen att praktisera detta. Under det första skolåret fick Trolli följa med barnen hem under helgerna. Det barn som hade Trolli på besök skrev dagbok om upplevelserna. På måndagarna samlades de på blå mattan och det barn som haft Trolli hemma fick läsa upp eller berätta vad Trolli varit med om. (fältant., 11 maj 2009)

I denna tidiga form av muntlig framställning var uppmärksamheten riktad mot Trolli, vilket gjorde att den elev som redovisade kunde känna sig mer avslappnad. Detta underlättade sannolikt framställningen.

Nu går eleverna i årskurs 2 och sagotronen har börjat användas vid muntliga framställningar. Det ligger mycket förberedelse bakom arbetsformen, berättar Lärare 1. Klassen använder skrivandet för att bygga upp en berättelse. Ett av de läromedel som används är *Lilla författarskolan*.³³ Med hjälp av ett berättarband i textil och ett antal bilder lär sig eleverna en struktur för hur en berättelse kan byggas upp. Berättarbandet är uppdelat i början,

³³ Läromedel: Fries, S. & Hydén, G. (2002). *Lilla författarskolan: spännande berättelser*. Sollentuna: Adastra.

mitt – problem och lösning – och slut. Till materialet hör en låda med bilder kategoriserade i personer, miljöer, saker, djur och sagobilder.

Lärare 1 börjar med att läsa en saga för att illustrera strukturen. Medan hon berättar placerar eleverna bilder på bandet. De stannar till och funderar över var i berättelsen de befinner sig, och flyttar om vartefter. Eleverna får lära sig uttryck: 'söt som en sockertopp', 'rik som ett troll', 'listig som en räv' och så vidare. De hittar också på tvärtomuttryck, till exempel 'graciös som en grävskopa', och funderar över varför det blir tokigt. De lär sig även att hitta synonymer: arg, rasande, ilsken... (fältant., 8 feb. 2010)

Inledningsvis hittar eleverna tillsammans med läraren på berättelser i syfte att lära sig en berättarstruktur:

Lektionen sker i halvklass. De börjar med att bestämma vilka personer berättelsen ska handla om. De enas om en pojke och en flicka. Vilka yttre och inre egenskaper har de? I nästa steg väljer de en trädkoja som plats för händelserna. De beskriver platsen utifrån hur det ser ut, hur man tar sig dit, vädret, dofter och färger. Läraren uppmärksammar eleverna på att det är viktigt att ta ställning till vem det är som berättar.

Allteftersom berättelsen fortskrider flyttar de bilderna. De får hjälp med att variera sig, till exempel kan 'sedan' bli 'efter kvällsmaten'. De gör detaljerade skildringar: 'Det kommer en stor lurvig björn genom skogen. Det knakar och brakar.' Läraren hjälper dem att komma på olika adjektiv. Med anledning av ovan nämnda exempel kommer de in på ett sidospår om huruvida björnar kan vara farliga. Läraren berättar om en kollega som under en vistelse i Alaska fick lära sig använda visselpipa och ficklampa för att skrämja bort eventuella björnar. Läraren går på detta vis in med ett yttrande som uttrycker en längre tanke. Barnen tycks lyssna med intresse. De kommenterar och ställer frågor.

Efter det gemensamma arbetet skriver de på egen hand. Ett karaktärsgalleri utarbetas och de beskriver olika platser med hjälp av stödord. Sedan bestämmer de vilket problem historien ska ta sig an. (fältant., 15 feb. 2010)

KOMMENTAR: I det tematiska arbetet, som är rikt på språkliga fokusskiften, kan de språkliga lagren urskiljas (Figur 1). De arbetar alltså både med språkets form och dess funktion och sätter in språkhändelsen i ett sociokulturellt sammanhang. Lärarens medvetenhet om de språkliga lagren möjliggör för henne att fånga kritiska ögonblick i undervisningen och göra språkligt grundade fokusskiften. Exempel på detta är när adjektiv ('mossigt', 'tuvigt', 'stenigt') lyfts fram och uppmärksammas för att sedan återföras till sitt sammanhang.

Sagotronen. Under den här lektionen, som genomförs i halvklass, arbetar eleverna med muntlig framställning. De använder en tron i form av en hög stol omhändertagen av tylltyg.

När man sitter där på sagotronen är det som om man förvandlas, lite grann. Man sitter lite för sig själv, som i en dimma, bakom tyget. Ensam med sina tankar är det lättare att komma på vad man ska berätta. Man skulle kunna tro att det här är svårt när man bara är åtta år, men jag har aldrig varit med om att något barn inte kommit på någonting att berätta. (Lärare 1)

Eleverna kommer in från rast och samlas på blå mattan bredvid sagotronen. Läraren berättar vad de ska göra och förklarar hur det kan gå till: man tar ett fantasikort, på vilket står skrivet en kort utsaga som inspiration för berättandet, och sätter sig på tronen. 'Man kan börja sin berättelse och fortsätta en annan gång om man vill', säger Lärare 1. 'Ni ska få ett kort som kan göra att fantasin sätter fart. På sagotronen sitter man lite för sig själv, blir lite skyddad, och kan samla sina tankar.'

Läraren visar själv hur det kan gå till. Hon tar ett fantasikort och sätter sig till rätta på tronen. Hon funderar en stund, och börjar sedan berätta: 'Det var en gång...' Eleverna lyssnar uppmärksamt. Ibland tar läraren paus för att tänka. När hon är färdig med sin berättelse frågar hon: 'Är det någon som känner sig manad att inta tronen?' (fältant., 23 mars 2010)

KOMMENTAR: Läraren åskådliggör – ger en modell – för hur eleverna kan göra när de berättar.

LOVISA tar ett fantasikort på vilket står att läsa 'slottet har försvunnit'. Hon sätter sig på tronen, funderar en stund och börjar sedan berätta. Hon berättar om en trollkarl som trollar bort ett slott, så det blir till en liten sandhög. Isak berättar om ett sjörövarskepp, en nyckel till en stor skatt och om ett gäng pirater som dyker upp. Amanda berättar om en jätte som bor i skogen. Hon beskriver omgivningen målade, och bygger upp en stämning: 'Några barn lekte i skogen, och plötsligt hörde de någonting som knastrade bakom en buske...' (fältant., 23 mars 2010)

KOMMENTAR: Elevernas berättelser är olika långa, men alla har de en berättarstruktur med början, handling, upplösning och avslut. Beskrivningarna är detaljerade med talrika adjektiv. Eleverna tycks ha tillägnat sig en modell för sitt berättande.

Nu är det LINAS tur att inta sagotronen. Hon tar ett fantasikort där det står 'Prinsen är kär i häxans dotter'. Hon berättar om prins Romeo som är kär i Sofia som är 'typ 16 år'. Sofia är dotter till en häxa, men det vet inte prinsen om. EMMA tar ett kort där det står 'Alla har tappat minnet'. Hon tittar en stund på kortet och säger sedan: 'Det här var

konstigt...’ Hon tänker byta kort, men får plötsligt en idé: ’Nu vet jag!’ Hon sätter sig till rätta och börjar berätta.

En pojke tar ett kort med texten ’Fåglarna har tystnat’. Sittande på sagotronen funderar han en stund, och berättar sedan en historia om ett par fåglar. Fåglarna hittar ett tuggummi på marken som de ger sig i kast med att äta. Det fastnar i näbben, så de inte kan sjunga. På ELIAS kort står det ’Fladdermössen tar makten’, och snart får vi ta del av en berättelse om en hel armé av fladdermöss som utkämpar ett krig mellan två länder, det snöfria landet respektive snölandet. Berättelsen slutar med att fladdermössens hjälte blir kung i det snöfria landet (kan fladdermushistorien vara inspirerad av Narnia?).

När eleverna provat sagotronen pratar de om upplevelsen. ’Ibland får man ett lättare kort, ibland ett svårare’, säger Lärare 1. Hon påpekar att det krävs lika mycket av de som är publik: ’Så att det känns bra för den som berättar. Det är viktigt att vara aktiv och vässa sina öron.’

’Hur kändes det att sitta på sagotronen?’ frågar Lärare 1. ’Det kändes magiskt’, säger LOVISA. ’Jag tyckte att det kändes speciellt’, säger Axel. LINA berättar: ’När jag tittade på mitt kort såg jag hur jag skulle berätta. Jag såg bilderna framför mig.’ ’Det kändes som att jag var inne i skogen och hörde vad jätten sa’, säger Amanda. ’Jag såg framför mig vad jag skulle berätta – det fanns inne i mitt huvud’, förklarar ELIAS. ’Jag kollade på kortet och så kom bara en tanke’, säger Josefin. WILLIAM säger: ’Först kom jag inte på någonting, men sedan var det som om man satte i kontakten och tankarna kom genom sladden in i mitt huvud och så började jag prata.’ Läraren avrundar: ’Vilka fantastiska berättelser! Och alla fick till det. När ni satt och funderade och tänkte till lite extra, då blev det extra spännande för oss som lyssnade.’ (fältant., 23 mars 2010)

KOMMENTAR: Karakteristiskt för den pedagogiska gestaltningen är att en aktivitet följs av reflektion. Tankar och erfarenheter bryts mot varandra.

Skrivarverkstad. Med utgångspunkt i Berättarbandet utvecklar Lärare 1 tillsammans med parallellklassens lärare Berättartrollet, en modell för hur skrivandet kan struktureras. Idén väcktes när lärarna samtalade om skrivundervisningen. Tanken är att varje elev får sig tilldelat ett papper på vilket ett troll avbildats. Trollets kropp indelas sedan genom att stödord för berättelsens personer och platser skrivs i dess huvud, problem och lösningar i dess mage, upplösning och avslut i dess svans. Lärare 1 menar att det blir mer konkret för eleverna med den struktur som detta ger. Klasserna arbetar med Berättartrollet under vårterminen i årskurs 2.

KOMMENTAR: Mönstret är att lärandet först sker gemensamt, sedan individuellt. En tydlig progression kan skönjas i undervisningen.

Lektionen sker i helklass. Lärare 1 förklarar hur Berättartrollet kan användas för att planera en berättelse, så att man inte glömmer bort

några delar. Hon har tidigare högläst *Varulvsnatt*,³⁴ som de nu ger sig i kast med att analysera utifrån berättartrollet. Hon frågar: 'Vad har Uffe för problem?' 'Han blev varulv, annars var han en helt vanlig pojke', svarar Axel. 'Hur löste han det?' 'Han smög sig i väg ut i skogen.' Efter en stunds fortsatt analyserande förklarar läraren betydelsen av att göra ett tydligt avslut. Det kan vara bra att tänka ut slutet redan innan man börjar skriva, säger hon.

Efter den gemensamma genomgången arbetar eleverna med sina berättartroll. De börjar med att skriva upp stödord för karaktärer och platser. Därefter samlar de idéer runt sådant som rör problem och lösning samt berättelsens avslut. Med hjälp av stödorden skriver de sedan sina berättelser.

WILLIAM:	VEM	rått: grå och brunspräcklig, fyra ben, svarta ögon
	VAR	skafferiet: ost, loka, Cokakola, sylt, Oboy, hemlig dörr
	PROBLEM	skafferiet blir tomt
	LÖSNING	familjen åker och handlar mat
	SLUT	familjen fyller hela skafferiet med ost, skafferiet blir fullt med ost!
LINA:	VEM	prinsessan Emma: fin, ledsen, trött, hungrig, smal, grå (för hon är sjuk)
	VAR	slott: trasigt, gammalt, spindelväv, smutsigt, mörkt
	PROBLEM	hon blir sjuk, hon har ingen familj, slottet är gammalt och söndrigt
	LÖSNING	hon hittar en familj, hon flyttar till familjen och får mat
	SLUT	hon blir frisk, får familj: mamma, pappa, storasyster (fältant., 19 april 2010)

Nästa lektion sker i halvklass och börjar med samling på blå mattan innan skrivarbetet vidtar.

Läraren inleder med en repetition av strukturen i Berättartrollet. Eleverna visar upp sina berättartroll och förklarar hur de tänkt skriva. De får respons och förslag av klasskamraterna. Detta är första gången klassen arbetar med berättartrollet, och Lärare 1 får under lektionen uppslag till hur hon ytterligare kan förbättra modellen.

EMMA skriver om en igelkott. Två problem presenteras: igelkotten har inga vänner, och går vilse i skogen. Lösningen ges i mötet med en hona, och i att igelkotten hittar hem igen. Slutklämmen är ett giftermål igelkottarna emellan. ELIAS skriver om en apa som bor i djungeln. Problemet är att apan har ont i magen eftersom han inte fått någonting att äta. Det löser sig dock då han hittar en klase bananer. ELIAS funderar fortfarande över hur han ska avsluta berättelsen. (fältant., 20 april 2010)

Lärare 1 berättar att hon samtalar mycket med sina elever om hur de kan berika sitt språk. En mening kan exempelvis göras mer intressant genom infogande av adjektiv. Hon tydliggör detta för eleverna genom att välja ut men-

³⁴ Läromedel: Loon, P. V. (2007). *Varulvsnatt* (H. van Look, ill. & B. Lönn, övers.). Stockholm: Bergh.

ingar ur sagor de tidigare högläst. Ur sagan om prinsessan Sara Bianca tar hon ut meningen ”Sara Bianca går i skogen”. Sedan funderar de tillsammans över hur meningen kan göras om till en ’författarmening’; hur en författare skulle brodera ut spåket. Lärare 1 exemplifierar: ”Den blyga prinsessan Sara Bianca gick i den mörka, skumma skogen och längtade hem.”

Jag gör korta enkla meningar som jag skriver ut på datorn, och så får eleverna klistra in dem i sin Finbok. Sedan ber jag dem att försöka utveckla de här meningarna. Jag börjar med att visa hur författaren skrivit. Jag ger några exempel, och sedan ger jag dem andra korta meningar som de ska utveckla. (Lärare 1)

KOMMENTAR: I det tematiska arbetet sker *samtalande, läsande och skrivande* interaktivt. Språkliga fokusskiften förekommer på olika nivåer och med varierande längd. De pedagogiska situationerna arrangeras med tanke på att skapa både struktur och engagemang. Aktivitet följs av reflektion. Det tematiska upplägget har ett uttalat syfte, och besluten som fattas styrs av sammanhang och situation. Lärare 1 strävar hela tiden efter att utveckla sin undervisning.

8.3.8 Tematiskt arbete med fokus på argumentation

LÄS- OCH SKRIVLÄRANDE I KLASSEN 1 (ÅRSKURS 3) (HÖSTTERMINEN 2010)
På höstterminen i årskurs 3 arbetar Klass 1 med anknytning till det stundade valet. Lärare 1 ser detta som ett ypperligt tillfälle att arbeta med argumenterande. Hon berättar att hon brukar ta tillfället i akt med sina klasser, men i år har hon utvecklat det eftersom hon anser att hon nu blivit mer medveten om betydelsen av att arbeta med olika typer av texter och i olika genrer. Detta menar hon beror på att hon i samtal reflekterat över pedagogiska frågor.

I slutet av augusti började klassen tala om att det skulle bli val i höst, varför man har val, och om de kände till några partier och partiledare. De talade också om demokratibegreppet. Därefter berättade Lärare 1 för eleverna att de skulle ha en egen valkampanj med egna partier och ett eget val. Eleverna enades om att de skulle bilda olika ”fruktpartier”. Läraren skrev upp olika frukter på tavlan och de röstade sedan fram fem fruktpartier; äppelpartiet, hallonpartiet, apelsinpartiet, melonpartiet och vindruvpartiet.

Flera olika aktiviteter ingick i temaarbetet. De lärde sig de ämnesspecifika orden som till exempel ’demokrati’, ’debatt’, ’argumentation’, ’valkampanj’ och ’partiprogram’. De gjorde sina egna valspråk, valaffischer och parti-knappar. Eleverna fick träna sig i att argumentera för sitt parti och att göra detta i mikrofon. Till exempel kunde ett parti argumentera mot hallonpartiet: ”Hallonen har taggiga buskar”; en svarsreplik kunde då vara: ”Man kan ha handskar på sig när man plockar dem”.

Fredagen den 17 september var dagen inne för partiernas valdebatt. Hela arbetslaget var inbjudet till denna händelse. Valdebatten började med att en

konferencier hälsade alla välkomna och berättade hur debatten skulle gå till. Eleverna hade skrivit sina argument för och emot på datorn och klistrat upp på färgade kort som de hade som stöd. Varje parti hade en partiledare och två flickor hade rollen som debattledare. Debattledarnas uppgift var att hålla strukturen i framställningen. Alla elever är aktiva och talar:

Jordgubbspartiet går upp först och argumenterar för jordgubbar. Eleverna turas om att säga sina argument som de har nedskrivna i punktlistor på kort. Alla kommer till tals. När de är färdiga kommer Vindruvpartiet med ett motargument: 'De blir lätt mosade.' Detta replikerar Jordgubbspartiets ledare med: 'Det finns så gott om dem att man lätt kan plocka nya.' Det är sedan Vindruvpartiets tur att argumentera för vindruvor. De får ett motargument som de ger svarsreplik på. Därefter följer de andra partierna. Apelsinpartiet får som motargument: 'Man blir så kladdig när man äter dem.' Deras svarsreplik lyder: 'Man kan tvätta händerna efteråt.' Nu är det Äppelpartiets tur att argumentera för varför man ska rösta på dem. De kommer med en lång rad argument. Sedan följer motargument och replik på det. Eleverna använder genomgående de ämnesspecifika ord de har tillägnat sig.

Efter valdebatten ska alla klasser i arbetslaget rösta. Eleverna i Klass 1 går två och två runt till klasserna. LINA och LOVISA går till årskurs 2. De har skrivit stödord på datorn vad de ska säga vid introduktionen. Texten har de sedan klistrat upp på ett färggrant kort. Flickorna säger sina repliker växelvis. LINA: – Hej! Nu när ni har sett vår valdebatt är det dags för er att rösta på det parti som ni tycker bäst om. LOVISA: – Ni ska få komma ut i grupprummet en och en och rösta. LINA: – Där får ni ett kuvert av oss och så går ni bakom skärmen och stoppar i en valsedel i kuvertet för det parti ni vill rösta på. Det är viktigt att bara ta en valsedel, annars blir din röst ogiltig. LOVISA: – Klistra igen kuvertet och gå till LINA. LINA: – Säg vad du heter och lägg kuvertet i lådan. LINA och LOVISA: – Lycka till!

Efter valet följer en valvaka. Röster räknas och sammanställs. Diagram ritas och resultatet redovisas därefter för hela arbetslaget vid en gemensam samling. (fältant., 17 sep. 2010)

KOMMENTAR: I det tematiska arbete som beskrivs sätts språkhändelsen in i ett samhälleligt perspektiv (se Figur 1).

SLUTKOMMENTAR TILL KLASSRUMSSCENERNA

Klassrumsscenerna visar att lärarna har förmåga att motivera sin praktik. Den fysiska planeringen av klassrummet är funktionell och lärarna arbetar processdiagnostiskt (visible learning). Undervisningen är väl balanserad och det finns ingen motsättning mellan grundläggande färdigheter och meningsfullt lärande. Det som ska läras är integrerat i ett meningsfullt sammanhang, men studeras även separat, och eleverna får rikligt med tillfällen att praktisera på det representativa stadiet. Ett "vi-stödande" förhållningssätt är genomgående i såväl elevhistorier som klassrumsscener.

9 Tematisk analys: Lärarens undervisningspraktik

Studiens resultat och kvalitativa analys redovisas i kapitel 9 och 10 i form av teman som jag, enligt Ryan och Bernards (2003) bedömningsgrunder, identifierat i resultatet av klassrumsscenerna och lärarens lärande. Tematiseringen genomförs under två huvudrubriker: lärarens undervisningspraktik (kap. 9) respektive lärarens lärandemiljö (kap. 10). Mitt empiriska material består av medvetandegörande samtal, klassrumsobservationer samt fältanteckningar. Arbetssättet är abduktivt, vilket innebär att jag i analysen pendlar mellan studiens empiri och den teoretiska grund som redovisas i kapitel 3–5.

I detta kapitel åskådliggörs tematiseringen med hjälp av citat från de medvetandegörande samtalen och författarens fältanteckningar. I datamaterialet finns ett stort antal exempel som stödjer de resultat som framkommit i studien. För att resultatredovisningen inte ska bli alltför omfattande har ett urval gjorts, där några för respektive tema representativa exempel återges mer ingående. Jag har med andra ord medvetet valt kvalitativt framför kvantitativt, för att tydligare spegla det karakteristiska och undvika att ge en alltför ytlig och svåröverskådlig redovisning. Temana överlappar emellanåt, vilket varit oundvikligt på grund av skolpraktikens mångfacetterade natur och de många faktorer som hela tiden samspelar med och på olika sätt påverkar den.

9.1 Att möta variationen

Samtliga lärare i studien förespråkar en variation av undervisningsformer för att möta elevers olika förutsättningar och behov. Det handlar med andra ord om att möta variation i elevförutsättningar med en motsvarande variation i undervisningen. Lärare 1 har lång yrkeserfarenhet och använder många olika metoder:

Jag har jobbat i 30 år nu och har plockat 'godbitarna' från olika håll, och jag känner att det är en bra mix. Att man kan vara väldigt flexibel och se att för det barnet passar det där bra, för ett annat barn passar någonting annat bättre. (Lärare 1)

För att komma fram till vad som passar den enskilda eleven måste man vara beredd att pröva olika sätt att arbeta på, menar Lärare 5. Om någonting inte visar sig fungera är det viktigt att inte ge upp, utan i stället pröva någonting annat:

Det är viktigt att vara lyhörd som lärare och se vad som händer och hur det påverkar. Man har teorier om hur det kan vara, men man är beredd att ompröva dem utifrån hur eleven arbetar bäst. Kärnan i det här är att pröva sig fram med eleverna, det är jätteviktigt. Man får inte känna att om det inte funkar så är det kört, utan man måste våga pröva någonting annat då. (Lärare 5)

Lärare B menar att man inte kan veta vad som fungerar utan att ha provat det:

En idé måste prövas i praktiken: 'Kan vi inte göra så här och så här i stället? Ja, det kanske måste prövas. Passar det för den här eleven? Nej, det passade inte; nej, det passade inte heller - ja, det passade!' Det är så vi kommer fram till någonting. (Lärare B)

För Lärare 1 är det viktigt att sätta sig in i varje enskild elevs intresse och behov för att väcka deras intresse och lust för att lära. Hon beskriver hur hon utvecklat det förhållningssättet: "Det är nog självbevarelsedrift, man ser att man får med sig barnen då. Genom att arbeta och göra saker ser man vad som fungerar." Vid läsinläringen låter hon strukturerat arbete med ljud och bokstäver gå hand i hand med lustfyllda aktiviteter som utgår från elevens erfarenhetsvärld.

Det behövs en balans mellan den analytiska och den syntetiska metoden,³⁵ absolut! Det är inte bara det ena, det tror jag inte på. Redan på den tiden då det nästan var som två läger menade jag att det behövdes *både och*. Man måste hela tiden variera och få in olika moment, fast på olika sätt – och för olika barn. Ett sätt passar inte alla! Det ska vara igenkännande, men samtidigt måste det vara variation, och att det blir som en lek hela tiden. Ändå ska det inte vara för lätt, utan det ska vara lagom svårt så det blir en utmaning. (Lärare 1)

Både Lärare 5 och Lärare B framhåller att elever i läs- och skrivsvårigheter har varierande förutsättningar i många olika avseenden. Det handlar inte bara om själva arbetsmetoden utan också den fysiska miljön – hur eleverna vill ha det omkring sig när de arbetar.

Det går inte att skriva ut något recept för elever som har läs- och skrivsvårigheter. Jag tror att man måste vara öppen för de här variationerna och att de stödjande åtgärderna är på individnivå. Man måste ha någon form av batteri av möjligheter; du kan göra så och du kan göra så. För en del kan till exempel datorn i skrivandet vara jättebra, och för en del hjälper det inte ett dugg. Det kan vara så att även om de har svårigheter så är det enklare för dem att skriva med penna. (Lärare 5)

³⁵ För kontroversen mellan phonics och whole language, se kap. 3.4.

Lärare B framhåller också betydelsen av att göra eleverna delaktiga, och låta dem välja hur de vill ha det när de till exempel ska läsa. Ibland vill de sitta bland kamraterna och läsa, andra gånger vill de sitta ensamma:

Det varierar ju vad som passar den enskilda eleven, och det är där jag tror att vi måste vara väldigt vaksamma. Det går inte att använda en modell på samtliga dessa barn. Om man utgår från en modell och har tio barn så visar det sig kanske att det blir åtta eller kanske till och med tio olika varianter. (Lärare B)

Lärare 1 läser alltid med alla elever och menar att det är lika viktigt för alla, oavsett hur långt de kommit i läsinläringen. Tillvägagångssättet varierar dock från elev till elev. Enligt Lärare 1 måste man som lärare vara uppmärksam på var eleverna befinner sig.

Sedan går jag alltid runt till alla barn och då får de läsa texten högt för mig. Jag läser alltid med varje enskilt barn, det är lika viktigt för alla. De duktiga läsarna läser hela texten. För den elev som inte kommit så långt läser jag långsamt och de läser med på de orden som vi har ringat in och som de kan. Jag brukar alltid stanna om de läser så att det blir fel, eller att de läser så att innehållet blir felaktigt. Jag säger ingenting, men jag har kvar mitt finger där, och då förstår de. Det har blivit som en oskriven regel att de då ska läsa om det. Det här är ett enkelt sätt att individualisera. (Lärare 1)

När Lärare 1 går runt och läser med eleverna, gör hon på olika sätt beroende på hur långt de kommit i sin läsning. Några elever samläser hon med, så de får stöd i hennes röst. Med andra elever tillämpar hon repeterad läsning, det vill säga att hon läser ett stycke först och låter eleven läsa samma stycke därefter. Det som passar bäst varierar från fall till fall, säger Lärare 1. LINA läser texten själv med bara lite 'ackompanjement'. (fältant., 29 okt. 2008)

Lärare 4 menar att det är viktigt att våga pröva sig fram för att hitta arbetsätt som fungerar. "Att någonting fungerar bra för en klass behöver inte betyda att det gör det för nästa", säger Lärare 4. Det gäller att vara lyhörd för gruppen och dagsläget:

Jag känner själv att jag är ganska prestigelös och vågar prova – jag testar gärna nya saker. Ibland fungerar det inte alls. Det kan vara en nivå som är antingen för hög eller för låg, eller för långt bort från eleverna. Ibland fungerar det jättebra, för någon, eller för flera. Ibland hittar jag saker som jag märker fungerar för väldigt många. Då kanske jag prövar det på nästa elevgrupp. Fungerar det där också, inser jag att det är någonting jag kan använda och bygga vidare på och utveckla – själva grunden fungerar. Men även om man har en klass där det fungerar, så kanske det faller platt med nästa. Det beror på vilka individer som ingår i gruppen. Det gäller att hela tiden ha en lyhördhet för

gruppen och dagsläget. Man får ha en väldigt vid ram, och sedan får man göra justeringar inom den. (Lärare 4)

Det är ett vanligt förekommande fenomen på skolor att vissa metoder och arbetssätt periodvis gör sig gällande. Lärarna i studien resonerar omkring detta och menar att det är viktigt att inte bara följa med strömmen, utan ha ett kritiskt förhållningssätt:

Jag tycker att det händer hela tiden, helt plötsligt: 'Nu ska ni göra så...' ... Jag har varit med om många sådana vändningar, plötsligt gäller: 'Alla ska ägna sig åt portfoliometoden, alla ska ägna sig åt det ena och det andra.' Datorernas användning var ju så ett tag, att det styrdes ovanifrån vad vi skulle göra med dem – väldigt oreflekerat, tycker jag. (Lärare 5)

Det gäller att kunna göra en metod till sin egen och anpassa den till den elevgrupp man undervisar, menar Lärare 4. När han kom till skolan som ny lärare, till ett arbetslag där det fungerade bra, fick han goda förebilder. Utifrån dessa hittade han sitt " eget" sätt:

Jag lärde mig mycket på de åren. Jag var ju ny som lärare då och sög i mig det jag tyckte var bra, och det var mycket. Sedan har jag försökt att använda det utifrån mitt sätt att vara. Jag kan ju inte göra likadant, utan får anpassa det efter mina förutsättningar. Även om jag ser någonting som är bra, så kanske jag känner att det blir fel om jag försöker göra likadant, därför att jag inte känner mig bekväm med det. Sedan kanske jag utifrån det kan hitta ett annat sätt att komma fram till samma mål, ett sätt som passar mig bättre. (Lärare 4)

Lärarna tar fasta på olika aspekter av elevens förmågor. Det innebär att en metod kan utgå från elevens erfarenhetsvärld, medan en annan fokuserar på enskilda förmågor. Betydelsen av att specialpedagogiska insatser ingår som en naturlig del i undervisningen understryks.

En del behöver mer svenska och en del behöver mer matematik. Den ena behöver lite mer tid och den andra behöver ta in kunskapen på ett annat sätt, skapa bilder och utnyttja fler sinnen. ... Jag tror att man måste vara öppen för olika lösningar och inte vara låst vid det som vi vuxna har tänkt oss. Vi kan inte se alla som har läs- och skrivproblem som en enhetlig grupp, utan vi måste se till den enskilda eleven. (Lärare B)

Eftersom de är individer så måste man se individuellt på varje elev och se hur vi kan hjälpa den här eleven på bästa sätt. Det handlar om ett växelspel mellan det individuella stödet och stödet i klassrummet. Båda de delarna måste ingå. (Speciallärare B)

Lärare 1 har aldrig trott på att ”vänta och se tiden an”. Hon menar att eleverna måste få det stöd de behöver från allra första början. Det är viktigt för självförtroendet, påpekar hon.

Under alla mina år som lärare så har jag känt i ryggmärgen att det här stämmer inte, det måste finnas någonting annat, något mer specifikt stöd som man kan sätta in för att de ska få rätt hjälp. Jag har inte varit av den åsikten att det bara hjälper med mer lästräning och har alltid varit motståndare till att ’vänta och se’. (Lärare 1)

Lärare 4 arbetar ämnesövergripande, och berättar att han gärna blandar ämnena, då han är övertygad om att detta gynnar elevernas lärande:

Vi kanske håller på och diskuterar matte och hur man kan lösa uppgifter på lite olika sätt. Vi skriver på tavlan och eleverna får komma fram och visa: ’Så här tänker jag...’ Det finns kanske fyra eller fem olika sätt att lösa uppgiften på. I den diskussionen kan det komma in någonting annat som kanske har med engelska, historia eller något annat ämne att göra. Så jag menar att det är en mix, det är inte så att det bara är matte på mattelektionen. (Lärare 4)

Lärare 5 menar att lärare har ett allmänt språkutvecklingsuppdrag. Det innebär att om läraren till exempel har engelska i en årskurs 5, måste man ibland skifta över och ha svenska med dem, eftersom kopplingen till svenska är så viktig. Eleverna måste få hjälp att bli medvetna om de språkliga strukturerna:

Kopplingen till svenska är viktig eftersom man inte kommer att förstå engelskan om man inte har svenskan i grunden. Det är ju väldigt svårt för en 11- eller 12-åring att bryta ned sitt modersmål och analysera det utifrån ett grammatiskt synsätt – det kräver ett djup i språkkunskapen. Kan man då ta hjälp av ett främmande språk, då kan man göra den kopplingen. Så därför måste engelskläraren även vara svensklärare – det bara är så. (Lärare 5)

Speciallärare B menar att utomhuspedagogiken kan erbjuda möjligheter att ta in kunskapen på ett annat sätt. En positiv upplevelse utomhus kan eleven sedan ta med sig in i klassrummet. ”Det ger fler elever möjlighet att lyckas”, menar Speciallärare B.

Har man begränsningar med att läsa och skriva så finns det ingenting som säger att man blir begränsad ute på grund av det, utan det kan vara ett ställe där man har helt andra möjligheter. Andra saker blir värdefulla, att kunna lösa problem och att kunna handla i stunden.

Om man ska göra någonting som är svårt så måste man vara övertygad om att det här gör jag för min egen skull. Man måste ha någonting att vinna på det. I nästa läge, när man ska träna det svåra, har man då gjort andra saker där man har känt sig duktig eller som varit roligt och där man har känt motivation, så är det mycket lättare att göra det.

I skolan måste man ha saker som kan väga upp det svåra och jobbiga – använda olika sätt att arbeta. (Speciallärare B)

Utomhuspedagogiken ger också möjligheter att arbeta med gruppdynamiken, och ”att utnyttja gruppens kraft och hela tiden peppa de positiva krafterna i gruppen är viktigt”, menar Speciallärare B:

Skolan måste på något sätt försöka vara livet i koncentrerad form. Lärarens roll är att kunna skapa situationer så att man får träna att lära sig av livet. Livet och skolan måste vara i ett samspel. (Speciallärare B)

Utedagarna planeras för det mesta enligt en modell i fyra steg (flow learning), berättar Speciallärare B. Bakom planeringen finns en medveten tanke:

Syftet med att göra det i en speciell ordning är att man får elever som är mer koncentrerade, som kan ta åt sig mer. Det blir roligare helt enkelt! Först ska man komma igång, väcka entusiasmen. Det gör vi ofta genom några fartfyllda lekar. Nästa steg är att träna på att fokusera. Här gör vi övningar som kräver att man koncentrerar sig. Efter det är man redo att uppleva och då är det direkta upplevelser som gäller. Det är övningar där sinnen är öppna så att man kan uppleva saker och ting. Avslutningsvis delar man med andra det som man har upplevt. Det är en typ av utvärdering, men det behöver inte betyda att bara utvärdera vad man gjort, utan mer att dela med sig av upplevelserna till en annan människa. Antingen en hel grupp, eller bara en mot en, det gör vi på olika sätt. Först har man upplevt någonting individuellt och sedan delger man andra. Det är ju mycket kommunikation: man ska kunna lyssna och man ska kunna berätta. Det handlar om naturliga kommunikativa möten – det stämmer in med strävansmålen i svenska. (Speciallärare B)

Nyckelordet i undervisning är ’utmaning’, hävdar Speciallärare B. Man måste ställas inför utmaningar för att utvecklas. Utmaningar kan vara problemlösningar, och att förklara för andra:

En viktig ingrediens i undervisningen är att eleverna får utmaningar och måste förklara inför andra så att de förstår de tänkta strategierna. De ställs inför nya situationer som är oplanerade och de måste ofta samarbeta för att lyckas. (Speciallärare B)

”Alla måste få möjlighet att lyckas”, understryker Speciallärare B. Ett sätt att förverkliga detta är att ge gruppövningar som är uppbyggda så att hela gruppen måste klara av utmaningen för att alla ska känna sig nöjda. Det är viktigt att som lärare vara uppmärksam på om något moment är svårt för någon elev. Då gäller det att hitta någonting som eleven är duktig på och där eleven kan komma till sin rätt och tillföra någonting positivt till gruppen, säger Speciallärare B: ”Alla gör inte samma sak utan man har olika funktioner. När man tillsammans når fram till någonting bra så blir det gemensam glädje, alla är delaktiga i det.”

9.2 Scaffolding: utmaning och stöd

Ett framträdande drag i undervisningen i de fyra klassrummen är att eleverna utmanas i sitt lärande, det vill säga att uppgifterna ligger på gränsen till vad de klarar av. Lärarna menar att det gäller att ta med eleven en liten bit högre upp än vad eleven tror är möjligt. Det är samtidigt viktigt att det råder jämvikt mellan de utmaningar eleverna ställs inför och det stöd de får. Det handlar alltså inte om "lotsning" utan scaffolding. "Man vill ge dem utmaningar, att klara lite mer än de egentligen tror sig om" (Lärare 1).

Lärarna framhåller vidare vikten av att ge eleverna en modell för lärandet. "Det är viktigt att undervisningen är tydlig och att barnen hela tiden får lagom mycket stöd så de har möjlighet att lyckas", säger Lärare 1. Hon menar att man kan ge eleverna tämligen avancerade friskrivningsuppgifter, men de måste få en struktur för hur de ska göra. Lärare 4 påpekar att "uppgifterna hela tiden ska ligga på gränsen till vad eleven klarar av, annars blir det tråkigt". Speciallärare B instämmer:

Det måste vara lite svårare än de klarar av, annars blir det ju inte roligt alls. Det märker jag nu när jag arbetar med teknik och naturorientering i undersökande och problemorienterade arbetsformer. När vi utvärderar med eleverna och frågar: 'Ni som tyckte det var roligt i dag, vad var det som gjorde den här dagen roligt?' Ett väldigt vanligt svar är just att det inte var så lätt: 'man fick kämpa'; 'jag trodde inte att jag skulle klara det, men när jag gjorde det så var det så härligt!' Den där *utmaningen*, den är väldigt, väldigt viktig! (Speciallärare B)

Lärare 4 poängterar att *alla* elever behöver utmaningar, även de som kommit långt i sitt läs- och skrivlärande: "Alla behöver extra utmaningar och lite stöd, även om det är på en högre nivå." Lärare 5 instämmer, och betonar att eleverna också måste få individuell handledning för att klara den utmaning de ställs inför. Det kräver dock att man som lärare har kännedom om varanda elev. När eleverna i hans klass arbetar med skrivning händer det ibland att några elever har svårt att komma igång, medan andra direkt sätter sig och skriver gedigna historier. Det är viktigt att ställa de utmanande frågorna som för skrivandet framåt även till dem, menar Lärare 5. Han anser att det intressanta i till exempel processkrivning är vad som händer i själva processen:

Det jag gillar i processkrivningen är att man ställer frågor till skribenten utan att vilja ha några direkta svar. Man läser igenom en elevtext och tycker att 'det här är en väldigt torftig beskrivning av platsen', till exempel. Då ställer jag frågor till skribenten: 'Är det långt bort? Hur ser det ut?' Men jag vill inte ha ett direkt svar, utan bromsar dem bara lite i berättandet och får dem att tänka efter. Alltså: 'Nu ställer jag frågor till dig, och så vill jag att du funderar på dem i din historia. De frågor som du tycker är relevanta skriver du in i din berättelse så att jag får svar på dem när jag tittar i din text nästa gång.' (Lärare 5)

I början av ett skrivpass brukar Lärare 5 inrikta sig på de elever som har svårt att komma igång, för att sedan kommentera de andras texter. På så sätt blir ingen sittande passiv.

Efter en gemensam genomgång ska eleverna skriva berättelser. CLARA sitter och grubblar på rubriken. Lärare 5 går fram till henne: 'Ibland kan det vara så att man avslutar med att sätta rubrik. Fundera inte så mycket på det nu. Mitt tips är att du börjar direkt.' CLARA börjar skriva: 'Tidigt på morgonen...' Efter att ha skrivit en bit på sin berättelse stämmer CLARA av med läraren. Hon får positiv respons: 'Exakt så menade jag – rätt in i historien!' (fältant., 16 dec. 2009)

Lärare 2 menar att eleverna måste få uppskattning utifrån den personliga ansträngning som ligger bakom arbetet:

Man kan inte kräva att alla ska komma till samma resultat. Gör man till exempel en liten bok, så kommer inte alla böcker att se likadana ut, varken vad gäller text, innehåll eller bild. Jag tycker det är väldigt viktigt att böckerna får se olika ut. Barn är ju olika, och då blir resultatet varierande, och även vägarna dit. Det väsentliga är att man känner sig nöjd med resultatet, och att man har försökt göra 'lite mer än man egentligen kan'. (Lärare 2)

Lärare B är av samma uppfattning, och menar att det är viktigt att utmaningar ges i förhållande till elevens individuella förutsättningar:

Det gäller att hitta den individuella styrkan hos varje barn och utgå från den. Man måste också vara beredd att prova många olika lösningar tills man hittar det som passar bäst för just den eleven och ge utmaningar därefter. (Lärare B)

Lärarna är eniga om att utmaningar i lärandet gäller alla elever, men för att kunna ge rätt utmaningar måste läraren veta var varje elev befinner sig i sitt lärande. Det är därför viktigt att identifiera de elever som behöver specifika stödinsatser, menar Lärare 5:

Jag tycker att vi här på skolan har en bra rutin för att hitta de barn som behöver särskilda insatser, och bara det är ju en bra början. Så att man kan öka medvetenheten om att det krävs särskilda insatser – och de särskilda insatserna innebär inte någon curlingverksamhet, det är viktigt! (Lärare 5)

Lärare 2 påpekar att en del elever behöver mer stöd i utmaningen för att våga ta steget, och att man som lärare måste vara observant på detta. För att kunna individualisera krävs det kunskap om eleverna, liksom en förmåga att i stunden fatta rätt beslut. Tillfredsställelsen i att klara en svår uppgift stärker självkänslan:

När de skriver berättelser eller meningar så är man beredd på att de skriver på olika sätt och att en del behöver uppmuntras mer. Man ser att här behöver man driva på riktigt ordentligt: 'jag kan inte' ... 'jag kunde!' (Lärare 2)

Enligt Lärare 2 är det viktigt att möta eleverna där de är, ta till vara deras intresse och bejaka deras initiativ. Det är också viktigt att undervisningsstödet ges på ett sådant sätt att det leder till förståelse: "att ge nycklar, helt enkelt."

Enligt Lärare 4 finns utmaningen även i grupparbeten och olika elev-konstellationer, men det är av stor betydelse hur grupperna sätts samman. Lärare 4 och Lärare 5 är överens om att elever med olika förutsättningar kan höja varandra vid lyckade gruppsammansättningar. När de gör gruppsammansättningar har de en uttalad strategi som går ut på att eleverna ska stärka varandra. På så sätt görs variationen i elevgruppen till en resurs i undervisningen:

Jag har en medveten tanke när jag sätter samman grupper. Om de gör indelningen själva blir det antingen inbyggda konflikter, eller så blir det att bästisarna vill arbeta ihop. Då blir det sällan något bra jobb. Har man vant barnen vid att det är läraren som gör indelningen blir det aldrig någon diskussion eller något ifrågasättande vilka grupper jag än gör. Okej, de kan säga: 'Det var jättedåliga grupper... jaja, dåliga grupper – men nu ska vi jobba!' Så är det. De accepterar det. (Lärare 5)

Lärare 4 resonerar vidare om hur man i olika grupper kan hitta utvecklingszoner och låta olika förmågor komma till uttryck:

Olika elever kan stärka varandra. Det är inte alltid så att den som är duktigast på att läsa och skriva har de bästa idéerna. (Lärare 4)

Ett exempel på hur det kan fungera i en grupp uppmärksammades i klassrummet hos Lärare 4:

Den här dagen arbetar klassen med en fiktiv rymdfärd. Lärare 4 har delat in eleverna i grupper med sex elever i varje. Varje grupp utgör en expedition. På morgonen går läraren noggrant igenom vad dagen ska innehålla. Eleverna ska föreställa sig att de ska göra en resa till en obefolkad planet för att befolka den. Läraren beskriver utförligt hur resan till rymden ser ut. Han anknyter till elevernas tidigare kunskaper, visar bilder, ritar på tavlan, svarar på frågor och förklarar. Eleverna får tydliga instruktioner, en i taget i en viss ordning, under dagen.

De börjar med att komma på ett namn på sin grupp. I den grupp där JOHAN ingår enas de snabbt om namnet Qolyptius. De förklarar att det är namnet på den planet som de ska fara till. Varje grupp får inledningsvis ett kuvert med 16 lappar. På dessa lappar står det saker som eleverna ska ta ställning till i relation till den förestående rymdfärden. Det finns också sex tomma lappar där varje elev får skriva ned någon-

ting 'eget' som önskas medtagas på resan. Allteftersom resan fortskrider får resenärerna göra sig av med saker. Detta resonerar de sig fram till i gruppen. I slutet av dagen knyts arbetet ihop i en gemensam, lärarstyrd sammanfattning.

Eleverna sitter gruppvis och funderar på vad de behöver ha tillgång till. De skriver ned på sina lappar vad de kommer fram till. I grupp 3 har de svårt att komma på någonting som alla tycker är riktigt bra. Då utbrister JOHAN: 'mattransporter!' Alla i gruppen tycker att det är en mycket bra idé och berömmar honom. JOHAN skjuter över sin lapp till Linn, som sitter bredvid honom: 'Jag kan inte stava till det', säger han. Linn tar under tystnad lappen och skriver 'mattransporter'. Hon lägger den sedan i den gemensamma högen. Ingen av de andra eleverna kommenterar detta, utan det tycks vara ett naturligt inslag. (fältant., 3 feb. 2009)

Lärare 5 reflekterar över händelsen:

Det har ju att göra med att det är okej att vara på det ena eller andra sättet i en grupp, att man kan bejaka det: 'Jag kan visserligen inte skriva så bra, men jag har idéer som någon annan får skriva.' Och att det är accepterat, det är jätteviktigt! (Lärare 5)

Heterogena grupper blir ofta dynamiska och eleverna kan stärka varandra, resonerar också Lärare 5. Här kan olika förmågor komma till uttryck och utvecklas:

Vanligtvis gör jag grupperna så heterogena som möjligt. Jag gör heterogena grupper, därför skulle man placera alla de som har skrivsvårigheter i en grupp med uppgift att skriva någonting, så har de ingen som 'drar' dem lite. Ofta är det så att de som har skrivsvårigheter kan ha jättebra skrividéer! Får de då hjälp med själva formuleringen, eller hjälp med hantverket att skriva, så är alla nöjda. Skulle man sätta alla de duktigaste skribenterna i en grupp är jag inte så säker på att den gruppen skulle prestera den bästa totaltexten ändå. De kommer säkert att i stället bli mer oense om hur de ska göra och hur texten ska formuleras. Därför är det bra med en heterogen grupp. (Lärare 5)

Gruppindelningar sker inte alltid på samma sätt utan varierar beroende på arbetsuppgift, förklarar Lärare 5 vidare. Man måste också vara lyhörd för vad som sker vid det specifika tillfället, och få eleverna att känna sig delaktiga. Ett exempel på detta är när de började arbeta med Nattpäron. Lärare 5 berättar att eleverna tyckte det var spännande och roligt och hade fruktbara diskussioner. I inledningsskedet av arbetet skulle eleverna i grupper om fyra fördjupa sig i ett av de fyra hörnen för att sedan gestalta det för kamraterna.

Det som förvånade mig lite var att de ville göra rena pojkgupper och flickgrupper. De bara ville göra så, och då sa jag 'visst'. Jag gör väldigt sällan sådant: för det första att de fick göra grupperna själva – bara det! – för det andra att de skulle vara bara pojkar och bara flickor i

grupperna. Men när alla sa 'jo, men vi vill' så sa jag 'kör på!' Det som var spännande då var deras val av rubrik; de fick välja vilken rubrik de skulle ha på sitt arbete. Då var det så, att pojkarna valde 'platser' och 'personer', medan tjejerna valde 'problem' och 'viljor'. (Lärare 5)

Man måste skilja på om det handlar om en gruppuppgift eleverna gör, eller om det är ett individuellt arbete, resonerar Lärare 5. När det gäller grupp-arbeten kan sekreterarskapet och "lyftandet" skapa en bra grupp, det vill säga att gruppuppgiften sker på flera nivåer. När det däremot gäller individuella uppgifter så ställer sig Lärare 5 tveksam till att överlåta för mycket ansvar till eleverna. Han menar att det inte är säkert att den som ger respons vet på vilken nivå hjälpen behövs. Då kan resultatet bli att den ena elevens arbete blir en kopia av en annan elevs text, vilket inte är syftet. Det är en viktig läraruppgift att vara vaksam och se hur den enskilda eleven kan stödjas i sitt lärande, menar Lärare 5. En annan viktig läraruppgift är att lyfta fram elevens styrkor och göra eleven positivt synlig i klassen:

Det där kan jag visa genom att ta någon av de som är lite 'taffliga' skrivare, men som har en bra skrividé, en bra händelse och ett bra flöde, men där det är nästan omöjligt att läsa texten. Då kan ju jag läsa texten högt för övriga elever, och de kommer att bli jätteimponerade av vad den här eleven har presterat: 'Har han verkligen skrivit det?' Det är en viktig läraruppgift! (Lärare 5)

Även Speciallärare B framhåller betydelsen av att eleverna får lyckas i det sociala sammanhanget, det stärker självkänslan. Det är emellertid viktigt att lyfta fram saker man verkligen tycker är bra, och som eleven själv är nöjd med. Annars kan kamraterna tycka att läraren bara håller den eleven om ryggen.

Det gäller att hitta någonting som eleven gjort och som eleven själv tycker har blivit lyckat, och som även klasskamraterna tycker är bra gjort. Det tror jag är jätteviktigt! (Speciallärare B)

Även Lärare 4 framhåller värdet av att göra olika typer av gruppkonstellationer beroende på vad syftet är med uppgiften i fråga. Uppgifter som den om rymdresan syftar exempelvis till att ge olika perspektiv och utveckla språkliga förmågor som att diskutera och argumentera. Då gör Lärare 4 grupper där eleverna tycker lite olika så att det blir en dynamik. Han undviker emellertid att sätta en osäker elev i en grupp med flera starka elever, "för då 'försvinner' den personen".

I rymdfärdsuppgiften är det mer diskussioner jag är ute efter. Att få dem att diskutera och träna sig på att tala om vad det är de vill och stå för det. I den här rymdresan, om vi stannar vid den, är det mer det här att klara av att diskutera och känna efter vad som är viktigt för mig. Att jag kan tala om det, men att jag även kan lyssna på andra, lyssna in argument och kanske ändra mig också. Kanske få andra att ändra

sig genom att komma med bra argument. Och inte bara sitta så här: 'jag vill, jag vill', utan tala om varför. 'Varför är det här en bra sak? Jo, därför att...' Och då kanske man kan få någon att säga: 'Ja, det där tänkte jag inte på, jag håller med.' Det är mer det jag är ute efter, att utveckla den språkliga förmågan – för jag menar, det pågår ju hela livet. (Lärare 4)

Om eleverna exempelvis ska arbeta tillsammans två och två med matematik eller med ett skrivarbete, är det andra faktorer som avgör vilka som arbetar tillsammans:

Om vi tittar på LINUS så har han lätt för 'mattetänket', han är ju väldigt klurig. Sedan kan han inte skriva ner sina saker, det är en annan sak. Sätter man då honom med någon som har ett mer automatiserat skrivande så kan de komma ganska långt tillsammans. JOHAN jobbar många gånger med Robert eller Anton på matten. Anton han har skrivandet då, och 'mattetänket', och 'mattetänket' har ju JOHAN också. De kan då tillsammans resonera, vilket gör att JOHAN får ägna sig åt problemlösningen och kan utmanas i den. Han behöver inte tänka på det här skrivandet, det sköter Anton. Men de kan snacka ihop sig om matten och resonera att 'jo, men så här är det nog...' Sedan får han skriva vid andra tillfällen, men om han måste skriva samtidigt som han gör annat blir det bara ett hinder för honom. (Lärare 4)

Lärare 4 ser det som viktigt att hela tiden hitta uppgifter som ligger på gränsen. Han betonar att det gäller för alla elever i klassen:

JOHAN sitter med mig ibland. Vi kör muntligt, och ibland får han skriva också – vi blandar lite. Man kan ju inte lägga ner skrivandet helt, utan det måste han också träna på. Jag jobbar många gånger enen med honom. Det är viktigt att vi har den kommunikationen – och att jag kan utmana. (Lärare 4)

När eleverna brevväxlar med Trolli, har Lärare 1 en strategi för hur hon besvarar breven:

Jag formulerar alltid en följdfråga. När jag formulerar frågan tänker jag på den enskilda eleven. Det gäller att anpassa, utmana, få eleven att tänka, och göra det lagom svårt. (Lärare 1)

Lärare 2 berättar att ADAM hade stora svårigheter med att skriva när han gick i årskurs 2, men att det med sekreterarhjälp gick utmärkt. Hans fantasi och berättarförmåga var god, men förutsatte stöd för att omsättas i skrift:

Jag skrev åt honom och så kunde han rita bilder till. När han sa och jag skrev, då flödade det fram! Det hängde alltså inte på förmågan att sätta ihop meningar i huvudet och få fram en historia, utan det hängde på själva skrivandet. 'Jag kan skriva åt dig, jag kan vara din sekreterare. Det är helt okej, nu skriver vi, du berättar och jag skriver.' Jag skrev precis som han sa, för det var ju viktigt att det blev hans berätt-

else. Sedan läste jag högt vad jag hade skrivit. Ibland hörde han hur tokigt det blev om han sagt en mening som blivit talspråklig. Då sa han nej, och så kunde han ändra så det blev mer skriftspråkligt. (Lärare 2)

Lärare 1 vinnlägger sig om att ge eleverna ett förråd av ord som de direkt känner igen. I likhet med de andra lärarna framhåller hon vikten av att utmana eleverna i den närmaste utvecklingszonen:

De där orden dyker ju upp i alla småböcker och för att underlätta för barnen vill jag ha en period när vi jobbar lite extra med det innan jag ger läsläxor. Meningen är att barnen ska få en ordbank av högfrekventa ord [sight words]. När de sedan läser i småböckerna ska de ha ord som de inte hakar upp sig på hela tiden. De upprepar de här orden många gånger så att de sedan finns där och de behöver inte sitta där och ljuda dem. Jag vet ungefär vilka ord de behöver kunna innan det är riktigt meningsfullt att arbeta med småböckerna. Jag ser till att de orden finns med i dikteringarna. När de sedan läser ska det kännas lyckat. Jag tycker att småböckerna är suveräna. Jag kan hela tiden ligga på gränsen till vad barnen klarar av, alltså *lagom* utmaning. (Lärare 1)

För att eleven ska känna att hon eller han lyckas samtidigt som det blir en utmaning, anpassar Lärare 1 medvetet svårighetsgraden på böckerna. Det är även viktigt att göra eleverna delaktiga:

Ibland backar jag tillbaka, och så får de en enkel bok så det flyter lätt. Ibland vill de själva ha en svårare bok, och ibland säger jag att 'du kan läsa halva boken, men du får läsa hela om du vill. Gör streck och sätt ut frågetecken när du läser.' På det sättet får de själva vara med och bestämma hur långt de ska läsa i boken. (Lärare 1)

Lärare 2 försöker få eleverna att förklara hur de går till väga när de löser matematiska problem. Hon framhåller att det finns flera sätt att räkna på; olika sätt att komma fram till samma svar.

Lektionen börjar med gemensam genomgång. På tavlan skriver Lärare 2 upp några räkneuppgifter med tiotal och ental, och visar ett sätt för hur man kan räkna. Hon förklarar att man kan börja med tiotalen och sedan ta entalen: $70 + 11 = 70 + 10 + 1 = 81$. 'Man kan också göra på andra sätt', säger Lärare 2. 'Nu vill jag veta vilka sätt ni räknar på. Det finns flera sätt som går jättebra, men det kan finnas sätt där man gör det på ett krångligt vis, och sedan när talen blir större och svårare kommer det inte att fungera.' Sedan frågar hon: 'Är det någon som räknar på något annat sätt?' Alice förklarar sitt sätt att räkna på: hon börjar med att addera tiotalen. Sedan adderar hon entalen i fallande storleksordning. Slutligen slår hon ihop summan av båda räkneoperationerna. 'Jag gör också som Alice', säger en elev. Elin förklarar hur hon räknar, medan läraren skriver upp det på tavlan. 'Är ni med på hur

Elin tänker?’ frågar Lärare 2. Eleverna tänker en stund. Så utbrister VIKTOR: ’Ja, det är ju enkelt’, varpå han förklarar hur han förstått det. De kommer slutligen fram till fyra olika, bra sätt att räkna på. (fältant., 29 sep. 2009)

Lärare 5 framhåller vikten av att lyfta fram eleverna – det gäller alla elever – så att de får lyckas, och att de får utmaningar på en lämplig nivå. Det är av största vikt att utmaningarna står i relation till förmågan. Det är därtill grundläggande att som lärare noga planera undervisningen så att det blir en koppling till läroplanen. Det är betydelsefullt att den som till exempel läser specialengelska även tillägnar sig grunderna i skolengelskan. Här framträder vikten av att förberedelse för prov integreras i verksamheten:

Det finns en engelskspråkig elev i klassen som har ett eget spår. Han läser böcker på engelska som vi – han, jag och en annan elev – sedan diskuterar. Det får inte bli tråkigt! Men det är viktigt att vara med på skolengelskan också för att klara proven sedan. Proven är uppbyggda på ett visst sätt som bygger på skolengelskan. Jag har ett exempel på en engelskspråkig elev som bara läst specialengelska och som misslyckades på proven. Han hade inte lärt sig reflektera över språket. (Lärare 5)

För att främja samarbete mellan eleverna kan man även arbeta med Robolab, menar Speciallärare B. Robolab består av en robot med en datorstyrd hjärna, som man kopplar ihop med legobitar och får att göra olika saker. Roboten programmeras med hjälp av ett datorprogram. Eleverna får ett uppdrag som de arbetar med i små grupper om två till fyra elever. De ska lösa problemet med hjälp av roboten, legobitar och programmet som man programmerar roboten med.

Om man tänker motivation så är arbete med lego, robotar och datorer någonting som de flesta elever tycker är spännande – ett nytt sätt att lära. Sedan får de en utmaning som de ska försöka lösa. Jag säger innan de börjar arbeta, att nu ska ni få jobba som ingenjörer i ett riktigt företag. Det är verklighetens sätt att jobba: samarbeta, lösa problem tillsammans, och gemensamt komma fram till någonting positivt. De här robotarna öppnar för samarbete. Det är ett sätt att arbeta på, men det finns många andra sätt som man kan göra det på. Övningar där eleverna måste tänka, tänka tillsammans. (Speciallärare B)

9.3 Balans mellan form och funktion

I datamaterialet framträder krav på struktur på olika nivåer. Det handlar både om yttre fysiska strukturer och strukturer i lärandeprocessen. Vissa strukturer som lärarna skapar är permanenta medan andra är tillfälliga. De enskilda eleverna har också varierande behov av struktur, påpekar lärarna.

Undervisningen i de fyra klassrummen följer vanligtvis en viss ordning. Lektionerna har en gemensam *inledningsfas* där läraren sammanfattar vad eleverna redan kan och introducerar vad de ska arbeta med under lektionen. Därefter följer *undervisningsfasen* där läraren är förebild och ger eleverna en modell för lärandet. Eleverna arbetar sedan på *det representativa stadiet* där de får pröva sig fram för att kunna ta till sig kunskapen och göra den till sin egen. Lektionen knyts ihop genom att *läraren sammanfattar*.

Lärandet sker således först gemensamt, sedan enskilt. Under den senare fasen arbetar lärarna ofta en–en med eleverna. Enligt Lärare 1 skapar gemensamma genomgångar samhörighet och därför inleder hon alltid ett nytt moment på detta vis:

Man gör saker i hela gruppen och sedan kan man bryta ned vissa moment till individnivå. Det är viktigt att man gör det tillsammans först, så att alla får känna att de är delaktiga. Sedan kan vissa elever vidareutveckla det som man har gått igenom, medan andra bara jobbar med en liten del av det. (Lärare 1)

Även Lärare 4 menar att det är viktigt att ha en gemensam bas. När alla arbetar inom samma område kan man fråga och prata med den man sitter och arbetar med:

Man kan befinna sig på olika ställen i kapitlet eftersom man arbetar i olika tempo: en del jobbar fort och några tar lite längre tid på sig, men det är samma sak det handlar om. Man kan diskutera vinklar med en kamrat även om kamraten ligger tio sidor längre fram. Av den anledningen har vi gjort så nu att vi är på samma kapitel; vi börjar och slutar samtidigt. Sedan hinner man göra olika mycket. En del behöver extra uppgifter för att de är väldigt duktiga och jobbar fort och behöver mer utmaning. (Lärare 4)

Att döma av ovanstående skapar den gemensamma genomgången samhörighet och ger nya perspektiv. Det syftar till att stimulera tänkandet, menar Lärare 4, som fortsätter: ”och någon kanske ställer den där frågan, som jag inte vågade ställa.”

Lärarna framhåller betydelsen av att upprätthålla en balans mellan form och funktion i undervisningen. Språkliga fokusskiften förekommer kontinuerligt och på olika nivåer (Figur 1). Det gäller också att ta till vara på tillfällen som ges för att engagera eleverna och väcka deras nyfikenhet, menar lärarna. Ett exempel på hur Lärare 1 skapar engagemang samtidigt som eleverna arbetar strukturerat med bokstäverna, uppmärksammades vid en klassrumsobservation:

En måndagsmorgon när eleverna kommer till skolan upptäcker de att det är skrivet på blädderblocket. Det står:

Ho, ho, ho, Klass 1!

*Jag har haft det riktigt roligt i helgen
och trollat med mitt namn: liTorl (Trolli).*

Det utbryter förvåning och entusiasm i klassrummet. Eleverna vill också trollo med sina namn. De får sina namn på remsor, klipper isär bokstäverna, och 'trollar' med namnen. Medan de sätter ihop bokstäverna på olika sätt samtalar de samtidigt livligt. Lärare 1 och lärarstudenten deltar i arbetet. Efter en stund samlas alla åter på blå mattan. De visar sina bästa förslag för varandra, jämför, fnissar och kommenterar. Sedan sätter de upp bokstäverna i en alfabetstapel. De jämför: Vilka bokstäver finns det mest av? Vilka finns det minst av? Vilka är stora, och vilka är små? (fältant., 25 nov. 2008)

När Klass 1 (årskurs 2) arbetar med sagotemat plockar de ut vissa delar och arbetar strukturerat med dem. Syftet är att utveckla och underlätta skrivandet. När de till exempel arbetar med att beskriva trolllets olika kroppsdelar, fortsätter de med att komparera adjektiv:

Adjektiven har vi plockat ut och jobbat med: liten, mindre, minst; glad, gladare, gladast; stor, större, störst. Vi har plockat ut de adjektiv som inte är riktigt regelbundna och skrivit upp dem på tavlan. Så har barnen i sin skrivbok (Finboken) fått skriva av de orden och sedan rita bilder som passar till dem. I Finboken skriver de någonting som är värt att spara, och då har de ofta (men inte alltid) gjort en kladd tidigare som de får rättad av mig – ungefär på den nivå där man ligger, alltså inte supernoga, att allt måste vara rätt. Det kan bli ett för stort arbete för en del av barnen. (Lärare 1)

När Lärare 1 ser eleverna arbeta uppmärksammar hon vad de lärt sig och vad som försvårar för dem – ett processdiagnostiskt arbetssätt. När de arbetade med sagotemat såg hon exempelvis att många stavade fel till 'troll':

Det låter ju som att det ska stavas med 'å', så det är ju inte så konstigt att det blir fel. Jag skrev upp ordet på tavlan och påpekade att det stavas med 'o'. Det är ganska vanligt i svenska språket att det låter 'å' men stavas med 'o', sa jag. Vi bygger ofta övningar på rimord, där vi skriver långa listor. Barnen fick nu komma på så många ord de kunde som rimmar på 'troll'. Det blev många ord! Vi skrev upp dem på tavlan, för att se att de faktiskt stavas likadant som 'troll': boll, kontroll, protokoll, roll, fjärrkontroll... Så gjorde vi likadant med 'stoppa' och 'klocka' och så vidare. Det blev väldigt många listor som de sedan fick skriva av. (Lärare 1)

Lärare 1 menar att det är viktigt att uppmärksamma eleverna på mönstret. Det underlättar i det fortsatta skrivandet.

Jag plockar ut andra delar också. Nu när de skriver sagor blir det ibland dialoger och då har vi pratat om talstreck. Det har vi gjort tidigare också, men vi repeterar det nu. När det gäller skiljetecken har jag gjort i ordning ett eget material med små kort där det står olika men-

ingar, frågor eller utrop, fast det står bara ett streck på slutet: 'Trollen sover under stenen_', 'Draken letar efter sin skatt_', 'Aj, jag slog mig_', 'Var är prinsen_' – den typen av meningar. Och allt är lite sagoinspirerat, eftersom det är sagor vi jobbar med nu. (Lärare 1)

Vid ett tillfälle då Lärare 1 arbetar med sagotemat kommer hon på att hon borde ha gjort vissa saker i en annan ordning. De två grupperna arbetar med trollet respektive trollslogen. När eleverna skriver i sina friskrivningsböcker, uppmärksammar Lärare 1 att många har problem med ord som stavas med 'gt': 'tovigt', 'grenigt', 'stenigt'. Hon inser att hon borde gått igenom konsonantkombinationen innan eleverna fick skriva på egen hand:

Det hade sannolikt underlättat för dem, och då hade det inte behövt bli så många stavfel. Eftersom jag missade det får jag gå tillbaka och gå igenom det. Om jag hade tänkt till lite skulle jag förstått att jag borde ha gjort det innan. ... men i min iver att komma vidare så missade jag det. Det jag kan göra nu är att säga till barnen: 'jag har sett att ni hittar på och skriver fantastiskt många bra adjektiv. Men någonting som är lite klurigt i svenska språket är ord som 'smutsigt', 'tovigt', 'roligt', 'mossigt'. Vi kan lära oss knep för hur man kan göra för att det ska bli lättare att skriva dem.' (Lärare 1)

Ytterligare ett exempel på språkligt fokusskifte observeras när Lärare 5 under en engelsklektion tar fasta på en elevs yttrande och jämför särskrivningar i engelska och svenska. I engelskan ändrar inte särskrivningarna betydelsen vilket ofta är fallet i svenskan.

Lärare 5 har engelska i Klass 4. Klassen arbetar med ett avsnitt i boken Good luck som handlar om julen. Läraren tar upp och förklarar svåra ord och begrepp och skriver upp dem på tavlan. Sedan läser de texten. Först läser läraren, sedan läser de tillsammans. Läraren uppmärksammar eleverna att ha ögonen i boken när de läser. 'När det gäller engelska är det särskilt viktigt att se hur orden ser ut', säger han. De sjunger We wish you a merry Christmas. En elev frågar varför vi säger 'god jul' medan engelsmännen säger 'merry Christmas'. De resonerar omkring detta.

Eleverna vill sjunga ytterligare en engelskspråkig sång och önskar få sjunga den med ackompanjemang. Läraren tillmötesgår och ordnar musiken, som finns inspelad. Andra versen finns inte med på skivan eftersom den egentligen är för svår, men eleverna vill sjunga den ändå. Läraren läser då texten, sedan läser de den tillsammans och slutligen sjunger de den. Alla sjunger med.

Därefter går Lärare 5 igenom glosor och fraser som eleverna ska träna på till nästa lektionstillfälle. Varje elev får en egen lapp med dem. De läser fraserna: 'Christmas tree', 'Christmas dinner', 'Christmas Eve', 'Christmas Day', 'Christmas carols'. De kommer in på särskrivningar i engelskan. I engelskan delar man gärna på sammansatta ord, säger Lärare 5. De uppmärksammar att det i svenskan, till skillnad från i engelskan, kan bli en helt annan betydelse om man sär-

skriver ord. De tar några exempel och jämför: 'blind hund – blind-hund', 'sjuk sköterska - sjuksköterska'. Eleverna ser ut att vara mycket roade av detta och kommer med flera exempel. En elev säger: 'Utanför en affär stod det: Fryst kyckling lever'. Stor munterhet utbryter.

De engelska fraserna läses igen. Nu är det en elev som läser före och så läser de alla tillsammans. JOHAN deltar aktivt. Lärare 5 berättar att han tidigare absolut inte velat säga någonting på engelska. I det engelska läromedlet ingår skrivövningar. JOHAN vill inte skriva i dag. Lärare 5 slår sig då ned och samtalar på engelska med honom i stället: 'Do you want an apple?'

Lektionen avslutas med att de tittar på en film som ingår i en serie av filmer som kan sägas tillhöra genren 'Magnus och Brasse-pedagogik'. Innan filmvisningen får JOHAN i uppgift att framföra en kort resumé. (fältant., 15 dec. 2009)

I november i årskurs 1 arbetar Klass 1 med att göra alliterationer på ljuden i praxisalfabetet. Av dessa gör de sedan animerade filmer som ett filmlag hjälper dem med att spela in. Eleverna arbetar två och två med uppgiften. Lärare 1 berättar att hon har en medveten tanke om hur eleverna arbetar ihop som varierar beroende på arbetsuppgift och sammanhang: "Tanken är att locka fram det positiva hos varandra", säger Lärare 1.

Eleverna kommer in från rasten och sätter sig på blå mattan. De pratar om filmen de ska göra och kommer med olika förslag. Läraren understödjer samtalet. De frågor som ställs är öppna och tillåter olika svar. Läraren börjar med att gå igenom uppgiften och ge en modell för hur man kan göra. Hon tar en praxisbild och de gör ett par exempel gemensamt. Sedan får eleverna, två och två, en praxisbild. Eleverna pratar livligt med varandra, prövar olika idéer, och hela tiden går Lärare 1 och lärarstudenten runt i klassrummet och samtalar med dem. Eleverna får inga färdiga lösningar, bara hjälp att själva komma fram till hur de kan göra. Två elever har fått {b}. De gör alliterationen 'busiga Bosse busade bakom blå byrån – bbbbb'.

När alliterationen är klar börjar eleverna tillverka figurer i kartong. De funderar över och försöker föreställa sig hur det ska se ut i filmen. Vad är det som ska vara bakgrund, och vad är det som ska röra på sig? LINA och WILLIAM har fått ett {o}. De gör en fisk, och bubblor – 'oooo' – som rör sig uppåt. Eleverna tar hjälp av och tycks komplettera varandra i arbetet med uppgiften. De är så upptagna av att skapa sina filmfigurer att inte ens den nyfallna snön får dem att vilja bryta för rast. (fältant., 19 nov. 2008)

När filmen var färdig fick klassen fara till staden och se sin film på storduk på en biograf, vilket väckte stor förtjusning. Eleverna förevisar gärna sina filmer och berättar för andra, elever och föräldrar, hur de gjort dem. Samtliga alliterationer har de vid det här laget lärt sig utantill.

Här sätts alltså språkhändelsen – det som eleverna åstadkommit – in i ett vidare, samhälleligt perspektiv (Figur 1) Deras arbete uppmärksammas av omgivningen och tillskrivs värde.

9.4 Samtalande, läsande, skrivande

Ett framträdande drag i de fyra klassrummen är att aktiviteterna samtalande, läsande, skrivande och räknande sker interaktivt. Exempel på detta är när Klass 1 arbetar med Spökägget och Klass 5 med Nattpäron. Högläsning är ett ständigt återkommande moment i undervisningen i samtliga klassrum. Högläsningens syfte är främst att skapa en gemensam upplevelse, menar Lärare 4. Högläsning används också som utgångspunkt för skrivandet – ett redskap för lärandet. Vägen dit ser emellertid olika ut för olika elever, påpekar lärarna. Vikten av meningsfullhet, att eleverna upplever att skrivandet fyller en funktion, framhålls. Syftet med skrivandet blir påtagligt när de brevväxlar eller skriver e-brev. Att skriva e-brev med eleverna kan vara ett sätt att få igång skrivandet, menar Lärare 1.

Med några barn har jag gjort så att vi skriver mejl till varandra. Om något barn inte velat skriva, eller inte fått ned så mycket i skrift över huvud taget, har jag försökt formulera en tillräckligt intressant fråga för att de ska vilja svara – att få in värdet av att kommunicera ett budskap. De kan då tycka att det är roligt när de ser den röda flaggan som visar att de har fått mejl: 'åh, nu har jag fått brev här!'

Jag brevväxlade med en elev under ett helt läsår. Jag fick honom inte att skriva många rader i skrivböckerna, men han skrev mejl! Nu går han på gymnasiet, och det har gått bra för honom. Han kom in på det program som han önskade. (Lärare 1)

Ett arbetssätt som Lärare 2 förespråkar är att arbeta med små whiteboard-tavlor, vilka görs av vitt ritpapper som lamineras. Eleverna tilldelas, par- eller gruppvis, var sin sådan whiteboard-tavla, en tygbit och en whiteboard-penna. Sedan kan läraren ge eleverna uppgifter, som till exempel att skriva en mening men hoppa över ett ord, för att sedan fråga dem: "Vad skulle man kunna skriva för ord här? Diskutera med din kompis eller i gruppen."

I stället för att de ska sitta och räcka upp handen, 'jag vet, jag vet, jag vet!', så skriver de på whiteboard-tavlan. De får diskutera med varandra och komma på olika förslag. Nu kan de i lugn och ro skriva ned de förslag de kommer på, och när de är klara och vi har de olika förslagen kan vi prata igenom dem: 'Stämmer de? Stämmer de inte?' Det här sättet att arbeta trappar ned det stressmoment som annars är så vanligt: 'Händerna upp när man är klar! Åh, de är klara, men vi kommer inte på någonting!' (Lärare 2)

Lärare 1 lyfter fram de rika upplevelser som litteraturläsningen kan ge, och framhåller litteraturens viktiga roll i undervisningen:

Litteratur – det är ju det som är livet på något vis, som ger glädje i det lilla och som inte behöver kosta så mycket. Det är att kunna få en inblick i hela världen, i olika miljöer och i historiska och kulturella sammanhang, fastän du sitter här i skolan. Det är viktigt med högläsning, att hitta riktigt bra böcker som fångar barnen, och att de får en gemensam upplevelse. Att man slutar med det man håller på med och bara *lyssnar* i stället. Och de säger 'men fröken, sluta inte nu.' (Lärare 1)

Vid friskrivning brukar Lärare 1 också använda böckerna, till exempel Astrid Lindgrens *Mio, min Mio*. Lärare 1 berättar att hon lärt ut det här sättet att arbeta med text till sina kollegor. Hon ser till att hon har en bit kvar på lektionen när hon läst ut boken, och så får eleverna skriva upp alla viktiga personer i den. De får sedan välja ut en av personerna att identifiera sig med:

Då är man en av personerna, man kan till exempel vara Miramis, eller tanten i fruktaffären som gav honom det där äpplet. Alltså man väljer en av personerna och så skriver man som om man är den här personen. En elev skriver: 'Jag är riddare Capo. Jag sitter i tornet och tittar ner över den döda sjön. Jag hoppas att livet ska komma in här snart.' Jag har gjort det här i flera klasser och det är aldrig någon som har sagt att de inte vet vad de ska skriva. Alla har varit inspirerade och tyckt att det har varit lätt och roligt att skriva. De har skrivit jättemycket, de har skrivit så bra. De har ju fått välja vilken person de vill identifiera sig med, och så är historien spännande och de får skriva fritt – att det inte är en massa frågor som de ska svara på som står i texten. De bestämmer själva och får fantisera. Så här har jag gjort med flera böcker. (Lärare 1)

Lärare 1 säger att hon försöker få sina elever att utveckla ett förhållande till texten, vilket hon gör genom att de får träna sig i att ställa frågor till den. De får sätta sig in i författarens situation, och tänka ut vad till exempel Nils Holgersson och gåsen talar om i Selma Lagerlöfs Nils Holgerssons underbara resa:

Jag läser lite i Nils Holgerssons underbara resa. Jag läser inte så långt till en början med avsikt att de inte ska tröttna, för jag tycker att den är lite svår för barnen att ta till sig. Jag läser en bit och säger sedan: 'så sitter Nils Holgersson där på gåsens rygg, och vad pratar de om?' De får skriva ned det – och då skriver de en dialog. (Lärare 1)

Enligt Lärare 1 är det här ett bra sätt att få eleverna entusiastiska och tycka att det är kul att skriva: "Då flödar det fram. Även de som har svårt för att skriva dras med." Det är viktigt, så eleverna kommer igång med skrivandet. Men det är nödvändigt att handleda dem även i friskrivning, och lära dem skriva olika typer av texter: brev, dikter, dialoger, berättelser, faktatexter och

argumenterande texter, menar Lärare 1. Hon framhåller även vikten av att eleverna skriver texter som de kan känna sig stolta över – det är viktigt för självkänslan.

De får skriva fritt och direkt från hjärtat så mycket de vill, sida upp och sida ned – som man inte rättar. Men det är viktigt att man faktiskt handleder dem i friskrivning. Texterna behöver inte vara så långa, men innehållsrika, och att man lär dem skriva olika typer av texter. Jag har känt det som en utmaning ända sedan jag började som lärare att det ska bli någonting av texterna som gör dem värda att spara. (Lärare 1)

Lärare 4 väljer noga böcker för högläsning. Han menar att det gäller att hitta böcker som ger annorlunda läsoplevelser, det vill säga den typ av böcker eleverna sällan själva väljer. Boken klassen lyssnar på nu heter *Kensukes rike*:³⁶ ”en modern Robinson Kruse” som bibliotekarien rekommenderat. Den handlar om en familj som seglar jorden runt. De har en pojke och en hund som faller överbord. Pojken räddar sig upp på en ö där det bor en japan som kom dit efter att hans skepp förlit under andra världskriget. Så småningom utvecklas en vänskap mellan dem och japanen lär pojken att måla och tillverka olika saker. Pojken i sin tur lär japanen engelska. Innan Lärare 4 högläser en bok för eleverna läser han den först själv.

Det ska vara ett litet persongalleri så att alla kan hänga med. I den här boken är det fem: pojken, hunden, japanen och pojkens föräldrar. Om det är fler huvudpersoner än så i en bok som ska högläsas, bör de olika rollfigurerna ha starka karaktärer så det lätt går att skilja dem åt. Även platsen bör vara begränsad, så att eleverna lätt kan skapa sig en bild av den. (Lärare 4)

Den här lektionen ska Lärare 4 läsa kapitel 7 i boken *Kensukes rike*. Kapitel 7 är 43 sidor, och de räknar ut att det blir 22 uppslag. Lärare 4 börjar med att återkoppla till tidigare läsning i boken för att de ska komma in i handlingen. Sedan börjar han läsa. Flera av eleverna har en bok framför sig och tecknar medan läraren läser. Andra halvliggert med slutna ögon och bara lyssnar. Jag upplever att det är lugnt och fridfullt i klassrummet. JOHAN ritat fint och detaljerat i sin teckningsbok medan läraren läser. LINUS tecknar också. Han gör en blyerts-teckning och använder en penna med tyngd i som underlättar för honom. Lärare 4 framhåller värdet av ’att fånga ett motiv, göra sig en bild i huvudet, och få ned det på papperet.’

När Lärare 4 läst färdigt kapitlet lägger han ifrån sig boken. De samtalar om vad de hört: svåra ord förklaras, begrepp reds ut. ’Vad är en kimono?’ undrar någon. Johanna: ’Jag har en sådan; vi köpte den i Thailand.’

³⁶ Läromedel: Morpurgo, M. (2001). *Kensukes rike* (M. Foreman, ill. & Y. Kempe, övers.). Malmö: Richter.

När Lärare 4 förklarar använder han många olika metoder. Han rit- ar och exemplifierar på tavlan, visar i handling, för en dialog: 'Tänk er att...' Han kontrollerar att eleverna har förstått. De kommer, apropå jorden runt-resan, in i en diskussion om kulturkrockar: vad man kan lära sig av varandra, och vad som kan ställa till problem. De anknyter också till en bok de tidigare läst. (fältant., 6 nov. 2009)

Enligt Lärare 5 har en del elever svårt för att fantisera när de skriver. Då kan strukturen i Nattpäron hjälpa dem:

Nattpäron går ut på att bejaka fantasin också. Det finns elever som har jättesvårt med fantasiskrivning. Då kan en strukturering av hörnstenarna hjälpa dem. De behöver inte fantisera, utan kan välja riktiga personer och riktiga platser. De kan använda ett problem som de känner till och viljan har att göra med hur man ska lösa problemet – utan vilja blir det ingen förändring. Man kan ta sina erfarenheter och lägga in i berättelsen. Å andra sidan finns det inga gränser för vilka platser man kan ta om man använder fantasin. Då behöver man inte ens använda platser som finns. (Lärare 5)

Lärlarledda textsamtal är vanligt förekommande i undervisningen. Syftet med textsamtalen är att eleverna ska ta till sig innehållet i texten. Lärare 5 menar att den gemensamma textläsningen skapar möjligheter för dem att tillsammans reflektera över innehållet:

Lärare 5 och fyra elever arbetar med textsamtal utifrån ett avsnitt i läroboken.³⁷ Läraren har segmenterat texten i lämpliga avsnitt, och eleverna turas om att läsa. Efter att ha läst ett stycke stannar de upp och samtalar och reder ut eventuella oklarheter. När ord och begrepp dyker upp som läraren bedömer kan orsaka problem, klargörs de innan läsningen fortsätter.

För att få alla elever med i samtalet, anknyter Lärare 5 till någonting personligt: 'Du har väl en hundvalp hemma?' När han uppmärksammar att en elev inte sagt någonting på en stund, försöker han genom en personlig fråga få med den eleven i samtalet. Han använder elevens namn eller tilltalar dem 'du'. Efter ett yttrande från MATTIAS förstärker Lärare 5 och bygger vidare på vad som sagts: 'Här har vi någonting viktigt. Vad säger ni om det?' (fältant., 28 april 2009)

Denna observation gör det tydligt, hur det eleven säger uppmärksammas, tillskrivs betydelse och får ingå i det fortsatta samtalet.

³⁷ Läromedel: Larsson, M., Stålnacke, A.-L., Åsgård, I. (1995). *Samhällskunskap 4-6, del 1: Grundbok* (M. Ehrling, ill.). Stockholm: Natur & Kultur.

9.5 Muntlig framställning

Ett överraskande resultat som under studiens gång mer och mer framträdde i datamaterialet var betoningen på muntlig framställning i undervisningen. Detta förekom på samtliga stadier och i olika ämnen och genrer. Det handlar såväl om berättande och beskrivande som utredande och argumenterande texter. Det sker en progression i krav på de uppgifter lärarna ger eleverna. Betoningen på muntlig framställning kommer till uttryck på lite olika sätt i klassrummen. Lärare A införde *Speech* på schemat. ”Jag var lite imponerad av Lärare A; han införde ju det amerikanska skolämnet *Speech* i sin klass” (Lärare 5).

Lärare 5 har i sin klass introducerat ett moment som kallas Nyhetsmorgon. Där har oftast två elever i uppgift att ta med sig någon nyhet och presentera den för klassen. Oftast är det något ämne som kan fördjupas så att presentationen följs av en diskussion. Här sätts språkhändelsen in i ett vidgat perspektiv (Figur 1). Lärare 5 menar att denna form bidrar till att avdramatisera den muntliga framställningen: ”Nu är det jag som presenterar min nyhet i dag, och det är jag som vet vad den handlar om.” Nyheten kan eleverna lika gärna ta från text-tv eller datorn som från någon tidning, och de kan presentera den på olika sätt. Lärare 5 understryker betydelsen av muntliga framställningar i alla ämnen. Han anser att det är en demokratifråga att kunna ställa sig upp och tala inför en grupp: ”Vi har mängder av muntliga övningar hela tiden, inte minst i svenska, men naturligtvis även i SO, NO och engelska” (Lärare 5). I engelskan tränar eleverna ofta korta dialoger som de antingen gjort själva, eller fått i uppgift att göra utifrån ett tema:

Där är det lika viktigt med den muntliga framställningen för alla. Det är ju inte specifikt för den som har läs- och skrivsvårigheter, utan alla tränar kommunikationen muntligt. (Lärare 5)

Lärare 5 arbetar målmedvetet med att lära eleverna strategier för hur de kan presentera en text. De får lära sig skillnaden mellan att läsa och att läsberätta den text som ligger till grund för framställningen, så redovisningen inte innebär att de bara läser upp sin text. Enligt Lärare 5 är det viktigt att vara förberedd så att det inte kommer som en chock när de senare i sin utbildning ska redovisa någonting muntligt:

Den här texten har jag gjort till min, jag kan berätta den utan att läsa, men jag kan ha några stödord för minnet. Jag har texten framför mig, men jag läser den inte. Där kan jag känna att vi i årskurs 4 och 5 i mångt och mycket tränar just det här: att gå från en skriftlig till en muntlig text; att det då är en process. (Lärare 5)

Lärarna ordnar på olika sätt en yttre struktur som lyfter fram det muntliga. Exempel på detta är Talarstolen och Sagotronen. Den muntliga framställningen sker också i olika former som berättande, diktläsning, bokrecension-

er, redovisningar och argumentationer. Lärare 5 har ordnat en talarstol av två brödbacker framme i klassrummet där de som ska tala får stå så att de kommer upp i höjd:

Eftersom vi har höga arbetsbord så är det inte bra att stå på golvet för då är de som sitter på högre nivå än den som talar. Det blir också lite speciellt när man kommer upp lite. Om man gör det här från början är det sällan någon som drar sig ur. Att säga att när det är redovisningar och muntliga bokrecensioner ska man stå upp så man syns. På det sättet kan man avdramatisera det ganska bra. (Lärare 5)

Lärare 1 berättar hur hon arbetar med dikter inom sagotemat. Dikten har en annan struktur än berättelsen, och där behöver eleverna vägledning, menar hon.

De behöver lite hjälp för att upptäcka dikten. Jag gjorde i ordning ett litet kompendium med fyra dikter i olika svårighetsgrad. Så läste jag lite dikter för dem för att visa på den här rytmen som behövs när man ska läsa dikt. De jobbade ihop två och två och alla fick börja med den första dikten. Först fick de läsa dikten högt för varandra när de satt vid bordet. Sedan fick den som läste ställa sig upp som för att läsa upp den för någon, stå upp så att det blev lite högtidligt. Sedan fick de fortsätta med dikt nummer två om de hann med. Alla hann till dikt nummer tre, och några hann börja på den sista dikten också. Det var Gustaf Frödings Ett gammalt bergtroll. Den var egentligen alldeles för svår, och det hade jag sagt till barnen. Men några hann med och ville prova på den. Efteråt samlades vi och alla fick läsa upp en dikt. Antingen läste de den korta dikten, och då läste de hela, eller så valde de den långa dikten och läste en vers var. (Lärare 1)

Lärare 1 funderar vidare över dikten Ett gammalt bergtroll:

Det är ju en dikt som man måste lyssna på, och det kan kanske vara svårt att förstå innehållet. Jag läste den för dem, och försökte göra det med värmländsk dialekt, det lilla jag kan. Vi har en pojke i klassen som kommer från Värmland. Han kände igen den här dikten, och tyckte det var jätteroligt. Vi fokuserade på innehållet i texten: vad var det den här dikten handlade om egentligen? Även om dikten var för svår för de flesta barnen att läsa, så fick de möjlighet att lyssna på mig i stället, samtidigt som de hade texten framför sig och kunde följa med i den. (Lärare 1)

Ur ett specialpedagogiskt perspektiv framträder muntlig framställning som en betydelsefull beståndsdel i framgångsrik läs- och skrivpedagogik. Lärare 5 berättar om hur TILDA, en elev med dyslexidiagnos, kommer till sin rätt i dessa sammanhang:

TILDA är fenomenal vid muntliga redovisningar. Vi hade redovisning av den här musikalen för föräldrar på scenen i går. Hon står med tre

lappar med några stödord på, och berättar fritt från hjärtat, med rejäl kroppshållning och med magstöd. Alla hör vad hon säger: intonationen är perfekt! Hon är otroligt bra på det. Det kändes så tydligt, att *här* var hennes läshandikapp inte något problem. Men resan dit, där fanns det naturligtvis hinder: hinder med svårigheterna i läroböckerna, hinder att skriva... TILDA var väldigt nöjd med det hon gjorde, jättenöjd. Det var samma sak när [lärarstudenten] Frida var här och de jobbade med vikingatiden. Då gjorde TILDA en muntlig redovisning, som även den var bland det bästa jag har stött på. Hon övar mycket hemma, och i skolan naturligtvis, och hon får erkännande från sina kamrater för det här också. (Lärare 5)

Det ligger mycket arbete bakom den muntliga framställningen. Lärarna arbetar med skrivandet för att lägga grunden och skapa en struktur som underlättar. Lärare 5 berättar att TILDA förbereder sig skriftligt vid datorn. ”Hon tillhör ju också de för vilka de kompensatoriska delarna fungerar jättebra. Hon tycker till exempel att Stava Rex är ett fenomenalt program.”

I Lärare 4:s undervisning sker muntlig framställning på flera olika sätt. Vid en observerad lektion i geografi redovisar Emilia ett arbete om Frankrike som hon arbetat med en tid:

När Emilia redovisar, visar en kamrat platserna på en stor karta som är upphängd längst fram i klassrummet. Emilia har gjort ett kompendium som hon använder. Skrivande ligger alltså till grund för den muntliga framställningen. I Emilias redogörelse ingår både fakta- och omvärldskunskaper. Hon sätter in Frankrike både i ett historiskt och i ett nutidsperspektiv. Hon berättar om Eiffeltornet, om Napoleon och kommer in på ön Korsika som tillhör Frankrike. De visar och tittar på kartan var ön ligger. När Emilia redovisat färdigt är det dags för frågor. Hon får många olika frågor som leder till diskussioner med längre utläggningar.

’Folktäthet, vad är det?’ frågar Lars. En elev förklarar och Lärare 4 förtydligar. De tar kartan till hjälp och delar in länder i rutor och jämför sedan antalet människor per ruta. De talar också om att det kan vara tätt respektive glest befolkat i ett och samma land, till exempel i Frankrike med Paris och Centralmassivet.

De kommer sedan in på Napoleon igen, och Lärare 4 berättar om hur Napoleon ’satte kungakronan på sitt eget huvud’. Med utgångspunkt från Napoleon fortsätter de med Karl XII och Waterloo, och så småningom också Hitler. Det blir en lång diskussion om historiens stora härskare och deras framfarter, till exempel i andra världskriget. De resonerar om att Sverige hade järnmalm som Tyskland ville ha. Med utgångspunkt från järnmalm startar en diskussion om var järnmalmen bryts och vad den används till. (fältant., 31 mars 2010)

Till grund för den muntliga framställningen ligger skrivandet. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv framkommer gång på gång hur elever som har svårigheter med att läsa och skriva kommer till sin rätt vid muntliga framställ-

ningar. Lärare 2 berättar om en episod under tiden CLARA gick i hennes klass:

Vi hade en teaterföreställning till julen i ettan. Då hade hon [CLARA] huvudrollen och var samtidigt sufflör. Hon var Snövit i Snövit och de sju dvärgarna, och i en scen, någonstans i slutet, så skulle hon svimma. Men de som skulle fånga upp henne, dvärgarna, de stod två meter åt fel håll. Men då svimmar hon på något elegant vis, så hon svimmar fram till dem. Hon insåg, att det var lättare för henne att svimma åt rätt håll än för de sju som inte hade en aning om att de skulle stå på ett annat ställe. Hon höll sin roll genom hela pjäsen, och samtidigt kunde hon i mungipan viska åt någon som glömde bort sin replik. (Lärare 2)

Lärande handlar om kommunikation, menar Dramapedagogen; ”och att ge eleverna tillgång till de kommunikationsredskap som de faktiskt besitter”. Detta arbetar hon med genom lek och övningar, och menar att här grundläggs kunskaper som är till gagn för den muntliga framställningen: ”eleverna får förtrogenhet med sitt eget språk och vågar använda sig själva i högre grad inför en grupp”.

Arbetslaget har regelbundet gemensamma tillfällen då någon klass står för programmet. Till en början hade dessa karaktären av underhållning, men på initiativ av Lärare 1 ändrade de inriktning och är numera mer orienterade mot lärande. Under höstterminen i årskurs 2 arbetade Klass 1 med ett skördetema. Eleverna tog med sig alla möjliga grönsaker till skolan, där grönsakerna blev föremål för samtal och analyser. När det var deras tur att presentera för de andra klasserna vad de arbetat med gjorde de det med hjälp av ramsor av Lennart Hellsing.

Klass 1 står för programmet och hela arbetslaget är på plats. Eleverna berättar och exemplifierar vad de har arbetat med den senaste tiden. De sjunger sånger både på svenska och engelska och publiken sjunger med i refrängerna. Ett par elever gör en ramsa om de fyra sädeslagen som alla sedan gör tillsammans. De sjunger, spelar, dansar och visar upp grönsaker och svampar.

Författaren Lennart Hellsing presenteras. Ett inslag är att gissa gåtor. Eleverna läser upp grönsaksgåtor, som de skrivit upp på lappar, och låter publiken gissa. Samma grönsak kan förekomma flera gånger. Sockerbetan är svår, men när den för tredje gången återkommer i en gåta, kan alla den! (fältant., 18 sep. 2009)

9.6 Klassrumsklimatet

Det råder enighet bland lärarna om betydelsen av att upprätthålla ett positivt klassrumsklimat. Enligt Lärare A är det viktigt att alla elever känner att de duger och att de får möjlighet att lyckas i det sociala sammanhang de ingår i.

Lärare 5 instämmer, och menar att om ett öppet synsätt till olikheter skapas i skolan, kan detta följa med senare i livet.

Jag tror att en bra grupp kan göra en positiv individuell utveckling möjlig. Om man som enda sätt försöker individualisera undervisningen genom att alla bara arbetar med särskilt gjorda uppgifter för de enskilda eleverna kan man förlora gruppens förmåga att höja alla. Därför är det otroligt viktigt att jobba med gruppen, försöka få en tillåtande, positiv stämning. Ge gruppen arbetsuppgifter där elevernas styrkor märks så att de känner sig viktiga, och att man verkligen uppfattar att alla kan lära av varandra. (Lärare A)

Även Lärare 4 understryker det sociala sammanhangets betydelse. Han menar att en grundförutsättning är att man trivs i skolan. Det gäller såväl elever som lärare:

Grundförutsättningen, som gäller alla elever oavsett om man är i behov av särskilt stöd eller inte, är att man ska vilja komma hit och tycka att det är okej. Har man den basen att stå på kan man ta sig igenom i stort sett vad som helst! (Lärare 4)

Ett utmärkande drag för lärarna i studien är deras positiva tro på att alla kan och vill lära sig. De menar att alla måste få chansen och de ser det som en utmaning att arbeta med elever som möter hinder i sitt lärande. Det finns många exempel på elever som undervisats av lärarna i studien som trots konstaterade svårigheter lyckats väl i sitt läs- och skrivlärande. Lärare 1 reflekterar över hur detta kan komma sig:

Det är viktigt att veta vad det är för svårigheter de har, det har jag lärt mig. Man måste också ha den inställningen att alla barn *vill* lära sig, och är det så att de inte vill det så finns det alltid en förklaring. Det där att 'barn är lata' tror jag inte så mycket på, utan man måste hela tiden: 'jag förstår att det här är jobbigt för dig', 'vi ska ta reda på hur vi ska kunna hjälpa dig.' Att man gör dem medvetna om att det är ett hinder, och 'det beror inte på att man är sämre än någon annan. Vi måste hitta det stöd och den hjälp du ska ha för att du ska förstå hur du ska göra för att lära på ditt sätt.' Man får försöka hjälpa dem att hitta en strategi som fungerar. (Lärare 1)

Speciallärare B framhåller vikten av att som lärare ha en positiv tro på eleverna, och visa att man verkligen bryr sig om dem:

Det är absolut *det* det handlar om: att man tror på dem! Det gäller ju alla elever som går i en klass, och speciellt de här eleverna som har svårigheter. Att de känner att man är en vuxen förebild som är där för att man tycker om dem och tror på dem och att man verkligen vill att de ska lyckas, för deras skull. ... de måste känna att jag är med som ett stöd och att jag inte kommer att ge mig så lätt. Det får inte heller vara så att 'nu har vi gett dig alla möjligheter och tar du inte dem får

du skylla dig själv.' Så är det ganska ofta, tycker jag. Speciellt på högstadiet kan man höra att läraren säger: 'Jag har ju gjort allt, det går inte längre.' Men det är ju då det *verkligt* gäller! Att inte ge upp, utan visa eleven: 'för *din* skull, för att jag *vet* att du kan bättre. Jag vet att det kommer bli bättre om du gör det här. Jag tror på att du kan det – jag räknar med att du kan det!' ... Men man måste ha en relation med varje elev så de känner att man tror på dem. (Speciallärare B)

Betydelsen av att låta eleverna bli positivt synliga i gruppen framhålls av lärarna. De vinnlägger sig om att lyfta fram styrkor och förmågor i det sociala sammanhanget, så att eleverna får lyckas. De framhåller också vikten av ett naturligt förhållningssätt till olikheter, och att alla elever ska känna delaktighet och gemenskap i klassen.

Det handlar om att var och en måste få växa på sitt sätt. Jag tror det är viktigt att man är öppen och att man talar om vad det handlar om – att den här eleven har problem med dessa saker och därför får den här hjälpen. Du har problem med det här och därför kan inte du göra det på det här sättet, och du får sitta där för att du behöver lugn och ro just nu – det blir som en naturlig diskussion hela tiden. Det tror jag faktiskt att barn och ungdomar har ganska lätt att förstå om man pratar öppet om det – att det är en del i undervisningen bara. (Speciallärare B)

Speciallärare A menar att man kan underlätta skolarbetet genom att förbereda eleven. När eleven fått träna på vissa moment och har förståelse går arbetet i klassrummet lättare, och möjliggör för eleven att lyckas:

Jag tror att JOHAN tycker det är bra att träna vissa sorters uppgifter hemma: sådana som han inte är säker på. Om han är förberedd och vet vad det handlar om, underlättar det när han sedan gör uppgifterna i klassrummet. (Speciallärare A)

Kompensatoriska hjälpmedel används flitigt i undervisningen. Dessa introduceras tidigt och lärarna betonar betydelsen av att det sker med aktivt lärarstöd. Enligt Logopeden är detta av stor betydelse för att eleverna, trots svårigheter med att läsa och skriva, ska kunna delta i undervisningen på lika villkor: "Får de lästräna jämt blir de inte delaktiga."

För att få ett positivt, tillåtande klimat i klassen är det viktigt att låta kompensatoriska hjälpmedel bli ett vanligt inslag i undervisningen, menar lärarna. Lärare 5 framhåller det pedagogiska värdet i att låta alla elever, även de som inte har några problem med att läsa, lyssna på Daisy. Därigenom skapas ett naturligt förhållningssätt till hur man kan ta till sig innehållet på olika sätt:

Jag tycker att det finns en pedagogisk idé med att låta fler lyssna på Daisy. Det blir då ett naturligt inslag i skolvardagen för dem. Och att det inte bara är den som alla i klassen vet har svårt att läsa som lyssnar, utan andra kan göra det också. (Lärare 5)

Även Lärare 2 framhåller värdet av att Daisy kan användas av den som så önskar:

Ibland vill de som inte brukar lyssna på Daisy lyssna på kompisens skiva, för de tycker det är lite spännande. Jag tror att det är bra att även de som är duktiga på att läsa får lyssna. (Lärare 2)

Lärare 4 menar att det är av fundamental betydelse att eleverna tar hjälp av olika redskap, till exempel miniräknaren, för att underlätta lärandet:

När vi höll på med gångertabeller hade JOHAN jättesvårt med det. Men det är ju inte *det* det egentligen handlar om, och det har jag pratat med honom om: 'Det svåra många gånger är att klura ut vad det är man ska räkna ut. Sedan tar du din miniräknare och knappar in det. Du behöver inte veta vad 7 gånger 8 är, det kan du ta på din miniräknare. Det du ska klura ut, och det gör du oftast bra, är att komma fram till *att* det är 7 gånger 8 du ska räkna ut. Sedan kan du ta din miniräknare.' (Lärare 4)

Lärare 4 vill ge eleverna kunskaper som de kan ta med sig och använda i olika sammanhang:

Man kan ju gå till papperskorgen och ta upp en bit papper, sedan viker man bara den, och så har man en rät vinkel som man kan använda sig av. Att göra det här, *det* är att använda sin kunskap, och det är dit man vill komma. Därför brukar jag säga till mina elever att de ska skriva 'fusklappar', massor av lappar hela tiden, jämt: 'skriv, skriv, skriv!' (Lärare 4)

Eleverna i klassen är en tillgång för varandra, konstaterar Lärare 5. ADAM är till exempel mycket duktig på datorer och i att använda kompensatoriska hjälpmedel. Han delar gärna med sig av sina kunskaper till klasskamraterna.

Det tror jag är en kanonmöjlighet: när en elev lär en annan. Inte minst när det gäller tekniken, att så här gör man: 'in med skivan där', och 'så här gör du när du lägger bokmärken'. Det kan vara tryggt också för den lärare som tycker tekniken är jobbig, att man faktiskt kan ta hjälp av eleverna. (Lärare 5)

Speciallärare A instämmer:

Vilken tillgång för de andra eleverna! Man borde verkligen fånga upp sådana här elever. De kan ge andra elever någonting som vi vuxna inte kan, för på det sättet är eleverna viktigare för varandra än vad vuxna är. (Speciallärare A)

Lärare 5 berättar att Daisy-läsandet blev en ingång till litteraturen för OSKAR. Han kom in i "bokslukaråldern" via Daisy, och under vårterminen i årskurs 4 hade han läst 25 böcker. Det ledde till att han även började läsa

pappersböcker. Lärare 5 ser en tillgång i att skolan har ett välutrustat bibliotek, och en kunnig och intresserad bibliotekarie:

Biblioteket spelar en central roll när det gäller tillgången till kompensatoriska hjälpmedel. Vår bibliotekarie är väldigt angelägen om att fixa det här med Daisy, med talböcker och passande litteratur. Jag har jobbat på skolor som har haft ett klassiskt skolbibliotek, med en intresserad lärare som skött det. Det är en *otrolig* skillnad att ha bibliotekarie!

Att det är ett folkbibliotek betyder också någonting. Vårt bibliotek är öppet för alla. Det kommer pensionärer, barnlediga mammor med sina barn, och andra människor. De kommer hit för att låna böcker och lämna tillbaka böcker. Våra elever får den bilden med sig, av att man inte bara besöker biblioteket på tisdagar klockan 10 när man går i femman eller trean eller var man nu går, utan det nyttjar man hela livet. Den effekten får man ju om man har ett folkbibliotek, som vi har, och det är bra. (Lärare 5)

Förhållningssättet hos vuxna får stor betydelse för hur eleven upplever det specialpedagogiska stödet, menar lärarna. Bemötandet i lärandesituationen avgör om eleven ska få positiva erfarenheter och därigenom bli motiverad till fortsatt lärande. Speciallärare A exemplifierar detta med en händelse som utspelades i Lärare 4:s klassrum:

När jag var i klassrummet gjorde eleverna ett litet prov. En uppgift var att de skulle rita en rektangel. LINUS ritade en rektangel, men *fortsatte* sedan att utforma den. Han gjorde så många linjer att rektangeln blev en figur; det var svårt att se den där rektangeln. Då sa jag till honom: 'Jag ser inte riktigt, vad är det för någonting?' LINUS svarade med att säga namnet på ett rymdskepp i Star wars. Och då var det så roligt när Lärare 4 kom dit, och jag frågade honom: 'Vet du vad det här är för någonting?' 'Javisst!' sa han, och så berättade han om rymdskeppet i Star wars och sa vad det hette. LINUS blev väldigt belåten, hans lärare hade verkligen *sett* vad han gjort. (Speciallärare A)

Speciallärare A funderar vidare över händelsen, och kommer fram till att bemötandet var avgörande för att lärandesituationen blev så lyckad:

Ja, för jag tror att det hade funnits många sätt att möta honom i den situationen. Man hade kunnat säga att 'det där är inte någon rektangel, den får du göra om!' Om man hade sagt så hade det inte blivit bra ... och sedan hade han säkert tröttnat. (Speciallärare A)

Även Logopeden understryker betydelsen av att höja eleven:

Få eleven att tro på sig själv och sin förmåga; att gå in i ett samtal med eleven och ta sig tid att ta reda på hur eleven tänker, och vad som fungerar för just henne eller honom. (Logopeden)

Vikten av att göra lärandet synligt för eleverna betonas av lärarna. Lärare 1 sparar elevernas texter under höstterminen i årskurs 1:

När de jobbat med texterna och läst dem flera gånger, så de nästan kan dem utantill, spar jag dem. Det gör jag under höstterminen, och före jul brukar jag tycka att det räcker. Då sätter vi ihop dem till en liten bok. Sedan får de sätta sig två och två och läsa igenom texterna vi skrivit. När de läser märker de: 'Men oj, det här är ju den vi skrev i början!' Texterna läser de nu hur lätt som helst! Då får de själva syn på att de har gått framåt. Texterna blir längre och mer avancerade med tiden. Samtidigt har eleverna förståelsen. De kommer ihåg texterna, de har bilden, så det går lätt att läsa. (Lärare 1)

Även Lärare 2 menar att det är viktigt att spara elevernas texter, då de på så vis kan upptäcka sina framsteg:

Det är viktigt att det finns någonting, kanske en mapp, där man sparar det som barnen gjort. Då kan de se: 'Titta, så här såg det ut när du gick i ettan och skrev. Nu är det ett år senare, ser du hur du skriver nu? Vad är det för skillnad – vad ser *du* för skillnad?' Det här brukar jag ta fram och visa på utvecklingssamtalen. Då kan man jämföra: 'Titta så mycket du lärt dig!' 'Oj!' säger en del. Innan kan de ha tyckt att de inte är så bra på att skriva, men nu ser de vilken skillnad det är. Det stärker självkänslan. (Lärare 2)

När Speciallärare A arbetar med eleverna försöker hon finna sammanhang för innehållet:

Jag tror att det är viktigt att bejaka elevernas vilja så att de känner sig delaktiga, i stället för att bemöta dem med att läraren beslutar. Det gäller att de får känna att det specialpedagogiska stödet är lustfyllt, och att det är det *särskilda* de får. Att de känner att det leder till någonting, och att de får uppleva att de lyckas! Jag har till exempel ett mål med det som eleven ska göra hos mig, men själva utformningen gör vi tillsammans. (Speciallärare A)

Delaktighet leder till ansvarstagande. Ett exempel på detta är när JOHAN, på eget initiativ, ber om läxuppgifter inför en ledighet:

JOHAN skulle vara ledig en vecka. Redan veckan innan kom han till mig på skolgården och sa att 'nu får du göra i ordning några matteuppgifter till mig.' Jag frågade om det var någonting särskilt. Då berättade han att han skulle åka på skidsemester och ville ha lite arbetsuppgifter med sig. (Speciallärare A)

En faktor som kan utgöra ett hinder är kravet på måluppfyllelse, menar Lärare A. Det är viktigt att inte sätta upp för höga mål som eleven inte lyckas uppnå, eftersom det kan leda till att vissa elever känner sig exkluderade och förlorar självförtroendet.

Man får vara mycket försiktig med mål – det har jag alltid hävdat. Man säger att det är viktigt för eleverna i fyran och femman att veta exakt vilka kursmål som finns för årskurs 5, men det tror inte jag. Det viktiga är att veta *varför* man har hållit på med någonting, och sedan kan man diskutera vad man lärt sig om detta. Det gäller att uppmärksamma när någonting är bra. Det är viktigt att man inte misslyckas! Att *lyckas* är det man lär sig någonting av, oavsett om det kanske inte var vad läraren hade tänkt sig från början. Att misslyckas många gånger, det är värdelöst. Det vet man ju själv att det är så. Att man får veta: 'Du kan så *här* bra, fast *egentligen* ska du kunna så *här* bra.' Då blir man inte glad. Det är mycket bättre att säga så här: 'Du kan så *här* bra – det är super, kanon! Och du kommer att lära dig bra mycket mer.' (Lärare A)

Föräldrar är en viktig tillgång i upprätthållandet av en positiv lärandemiljö, menar lärarna. Därför är det angeläget att etablera ett gott samarbete med dem. På arbetslagets möte den 10 november 2009 diskuterades detta, och man enades om att göra föräldramöten i seminarieform, där läraren går igenom de moment som klassen för närvarande arbetar med. Syftet är att öka förståelsen, och underlätta för föräldrarna när de hjälper sina barn med hemuppgifter. Rektorn anser att det är viktigt att bjuda in föräldrarna till samverkan:

Formen för det kan se ut på flera olika sätt. Det kan till exempel vara elever på skolan som visar sina arbeten, eller som framträder. Eller så ordnar man det i form av att klassläraren visar hur de arbetar med något ämne. En förälder som till exempel har sitt barn i klassen där Lärare 4 undervisar har mest nytta av att höra hur just *denne* lärare arbetar – här och nu – med exempelvis matten. Att man har det så nära som möjligt, inte allmänt hållet, och där har man kontinuiteten också. Här finns det också möjlighet att följa upp det. Säg nu att Lärare 4 har den där workshoppen, med en stor del av föräldrarna på plats, där de kan ställa frågorna på ett mer ingående sätt. Lärare 4 är ju lärare till deras barn, vilket gör att det finns ett förtroendekapital som det är värt att ta vara på. (Rektorn)

9.7 Resultatsammanfattning

I kapitel 9 har lärarens undervisningspraktik tematiserats för att ge svar på följande frågeställningar:

- Vilka skriftspråksaktiviteter sker i klassrummet och på vilket sätt bidrar dessa till elevens läs- och skrivlärande?
- Finns det moment i lärarens undervisning som är att betrakta som förebyggande, specialpedagogiska insatser?

Resultatet av den tematiska analysen visar att det sker läs- och skrivaktiviteter av varierande slag i klassrummen. Utmärkande för den pedagogiska

gestaltningen är att aktiviteterna samtalande, läsande, skrivande och räknande sker interaktivt. Högläsning, textsamtal och processkrivning i olika former är vanligt förekommande. Detta syftar till att bygga upp elevernas ordförråd, utveckla läsförståelse, lära eleverna effektiva läs- och skrivstrategier samt utveckla den metaspråkliga förmågan. Ett överraskande resultat är lärarnas medvetna och strukturerade arbete med muntlig framställning i olika ämnen och genrer. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv visar sig den muntliga framställningen vara betydelsefull, eftersom även elever som har svårt att läsa och skriva ges möjlighet att lyckas.

Vägledande för lärarna är att alla elever ska få möjlighet att lyckas i sitt läs- och skrivlärande. Eleverna har olika förutsättningar och behov och därför använder lärarna olika metoder och arbetssätt, där kompensatoriska hjälpmedel är ett naturligt inslag. De ser det som en utmaning att arbeta med elever som uppvisar problem i sitt läs- och skrivlärande och vänder sig mot en vänta och se-mentalitet. Vidare betonar de vikten av att utreda elevens läs- och skrivproblem i grunden så att adekvat hjälp kan ges. De framhåller värdet av att kunna ta hjälp av den specialpedagogiska profession som finns tillgänglig på skolan.

Lärarna understryker betydelsen av att ge alla elever utmaningar i sitt lärande, oavsett vilken nivå de befinner sig på. Detta demonstreras genom att eleverna får uppgifter som ligger på gränsen till vad de klarar av, men också stöd för att lösa dem. Det är således inte frågan om "lotsning" utan scaffolding. Lärarna uttrycker tydliga mål med undervisningen som är kopplade till läroplanen, men som för den skull inte hindrar dem att uppnå delmål i stunden. En annan viktig princip är att arbeta med gruppen för att utveckla ett *positivt, tillåtande klassrumsklimat* som främjar elevernas tillit till den egna förmågan. Betydelsen av det "vi-skapande" förhållningssättet framträder tydligt i klassrumsscenerna.

Det specialpedagogiska perspektivet framträder genom att lärarna arrangerar varierande, pedagogiska situationer där olika förmågor kan komma till uttryck och växa. Gruppsammansättningar görs med hänsyn tagen till arbetsuppgift och sammanhang och där det föreligger utvecklingszoner. Lärarens intention är att lyfta fram eleven i det sociala sammanhanget så att eleven blir positivt synlig. Det kan till exempel ske genom att läraren högläser en elevtext som innehållsmässigt är bra, men där det skrivna är svårt att tyda. Resultatet visar också att det tematiska arbetssättet, användandet av olika metoder och tillgång till kompensatoriska hjälpmedel som introduceras tidigt med aktivt lärarstöd, möjliggör för fler elever att lyckas i sitt läs- och skrivlärande. Avslutningsvis kan konstateras att de ovan redovisade temana går in i varandra och interagerar.

10 Tematisk analys: Lärarens lärandemiljö

Hur kommer det sig att lärarna i studien når sådan framgång i sitt läs- och skrivpedagogiska arbete, och hur har vägen dit sett ut? I föregående kapitel analyserades lärarens undervisningspraktik med betoning på lärarens förmåga att möta variationen av förutsättningar bland sina elever, och med särskilt fokus på hur läraren möter de elever som befinner sig i riskzonen för att hamna i läs- och skrivsvårigheter. Kapitel 10 tar vid där föregående kapitel slutar och beskriver hur läraren tillägnat sig sin, i föregående kapitel dokumenterade undervisningsskicklighet. Utvecklingen beskrivs utifrån en professionell och kontextuell lärandemiljö. Liksom i kapitel 9 har den tematiska analysen genomförts utifrån Ryan och Bernards (2003) bedömningskriterier (se kap. 6.8, 7.5). De teman som framträder är det manifesta resultatet av analysen.

I den skolpraktik jag studerat framträder som särskilt betydelsefulla faktorer för lärarens utveckling av yrkesskicklighet *kollegiet*, *mentorskapet* och det *reflekterande samtalet*. Underlaget för slutsatserna har vuxit fram ur medvetandegörande samtal, empiriska observationer, samt mina fältanteckningar. Under 2010–2012 fördjupades samtalen med fokus på lärarens lärande och utveckling av yrkesskicklighet. Regelbundet deltagande i arbetslagskonferenser har bidragit till min förståelse för det kollegiala samarbetet och för grundläggande värderingar.

Resultatet tolkas efter varje avsnitt genom att det förs upp till en metanivå. Avslutningsvis skildras lärarens och elevens lärande ur ett tidsperspektiv.

10.1 Tidig formering som lärare

Lärarens förvärvande av kunskaper och erfarenheter av betydelse för yrkesutövningen påbörjas tidigt och framstår som en interaktiv process – ett samspel med viktiga personer i den professionella omgivningen.

Redan på lärarutbildningen upptäckte Lärare 1 att det var vissa studiekamrater som hon hade ett större utbyte av. Det handlade både om personkemi och pedagogiska tankar och idéer. När Lärare 1 sedan kom ut i arbetslivet tjänstgjorde hon tillsammans med Louise, en äldre och mer erfaren kollega som hon arbetade synnerligen bra ihop med och lärde sig mycket av:

Vi fungerade väldigt bra ihop som personer och hade ett stort utbyte av varandra i det pedagogiska arbetet. ... Att ha en sådan kollega, det är guld värt! (Lärare 1)

Lärare 1 och Louise samtalade om pedagogiska frågor och hade ömsesidig behållning av samarbetet: ”Det är det som är så häftigt när man får en kollega där det är väldigt mycket ge och ta”. Enligt Lärare 1 har detta konstruktiva samarbete betytt mycket för hennes utveckling av yrkeskompetens: ”De åren jag arbetade ihop med Louise var ju mina guldår.” Även utbytet av erfarenheter och samtalen med kurskamraterna under utbildningen har bidragit: ”Pedagogiska samtal och erfarenhetsutbyte har skapat en grund för mig som lärare”.

Lärare 5 berättar om en kollega på en annan skola som betytt mycket för honom när han som nyexaminerad lärare hade sin första tjänst i en årskurs 5 där förutsättningarna inte var de mest gynnsamma. Lärare 5 blev den här klassens första utbildade lärare, och även den första lärare att undervisa dem i mer än en termin. I klassen gick 24 elever varav åtta inte lärt sig läsa.

Man talade inte om dyslexi på den tiden, men två av de elever som inte kunde läsa kanske tillhörde den gruppen som hade grava läs- och skrivsvårigheter. Att de andra inte kunde läsa berodde på att de helt enkelt inte fått någon adekvat undervisning. (Lärare 5)

Det var en mycket svårarbetad elevgrupp för det krävdes avsevärda insatser för att få dem att komma igång med sin läsning, berättar Lärare 5. Eleverna hade inte heller fått lära sig någon studieteknik:

Förutom läsproblemen var det här en grupp som var väldigt vild. Man kan ju göra sig bilder av att elever hänger i gardinerna och klättrar på väggarna, men de här *gjorde* det! Och det handlade om att de aldrig hade fått någon styrsel som grupp. De var vänliga och goa, det var inte så att de slogs med varandra, men de var bara inte ’klassrumsfärdiga’. (Lärare 5)

Vid den här tidpunkten fick Lärare 5 kontakt med Andreas som var talpedagog i kommunen. Andreas hade stor erfarenhet inom många områden: ”Han var ju erfaren som bara den: musiker, körledare...” Andreas gick in i klassen tillsammans med Lärare 5 och de arbetade med lugnande och avslappnande övningar. Lärare 5 menar att Andreas genom sitt handlande medvetandegjorde betydelsen av att skapa ett rogvande och tryggt klassrumsklimat, vilket Lärare 5 ser som en grundförutsättning för ett positivt lärande.

Andreas lade en hel del tid på att vara hos mig och hjälpa till med klassen – ja, det var en bra förebild. Det var hans förhållningssätt som satte spår, hur han jobbade med gruppen. Han var ju så lugn och trygg. (Lärare 5)

Under de första två åren som nyexaminerad lärare arbetade Lärare 2 relativt ensam. Då upplevde hon inte någon egentlig yrkesmässig utveckling. När hon sedan började arbeta tillsammans med en erfaren och skicklig lärare förändrades förhållandena. Denna lärare, Lärare B, kom att bli den mentor som

Lärare 2 saknat. Lärare 2 berättar om hur mycket detta betytt för hennes professionella utveckling: ”Vi stämde bra ihop. Jag tog till mig mycket av hans sätt att tänka, men gjorde det till mitt.” Det var framför allt Lärare B:s agerande i stunden och samspelet med eleverna som gjorde intryck på Lärare 2. Hon exemplifierar:

Just det där att inte tjata på barnen, inte säga till hela tiden. Han böjde bara ned huvudet och tittade på eleven över glasögonkanten – stod bara helt stilla och tittade och struntade i vad som hände runt omkring. Tittade på eleven som gjorde 'lite tok', om den satt och slog med linjalen på en kompis eller satt och gungade på stolen eller vad det nu kunde vara. Och det var alldeles som om eleven kände på sig, och tittade på läraren. Då tittade läraren på eleven några sekunder till, och så skakade han sakta på huvudet, och då skakade eleven på huvudet och slutade. På det här sättet behövde inte läraren koppla ihop barnets namn med någonting negativt: 'Sluta med det där, Kalle! Kalle, sluta!' En sådan sak gjorde intryck på mig. (Lärare 2)

Att ge utmaningar och ha en positiv tro på att eleven klarar uppgiften var en grundvärdering hos Lärare B som förmedlades vidare till Lärare 2. Han gjorde henne också medveten om vikten av att eleverna lär sig ta ansvar och bli självständiga. Detta har nu blivit en grundtanke även hos henne:

Att inte *göra* sakerna åt dem, utan låta dem göra mycket själva. Det lärde Lärare B mig: 'curla inte, utan utmana dem och lita på att de klarar det! De måste själva göra för att bli trygga i det.' Särskilt när det gäller barn som har lite svårt är det annars lätt att man ger för mycket hjälp för att man vill så väl. (Lärare 2)

Vårterminen 2009 gjorde lärarstudenten Angelica sin praktik på skolan. Hon hade tidigare varit elev på skolan och haft Lärare B som klassföreståndare. Enligt Angelica är Lärare B den lärare som gjort störst intryck på henne av alla de lärare hon haft under sin skoltid. Nu när hon själv utbildar sig till lärare funderar hon ofta på lärarens sätt att undervisa och uppträda i relationen till elever. Liksom Lärare 2 säger hon att hon lärt sig mycket av Lärare B genom att se honom i praktisk, pedagogisk handling. Det är kunskap som hon nu tar med sig in i yrkeslivet.

Nu när jag själv går lärarutbildningen tänker jag ofta tillbaka på Lärare B:s handlande i olika situationer i klassrummet. Innebörden av detta blir alltmer uppenbar för mig. (Angelica)

Förvärvande av kunskaper som ligger till grund för lärarens pedagogiska gestaltning förefaller vara en fortgående, social process som börjar tidigt i livet. Under resans gång möter man personer som kommer att få stor betydelse för hur man formas som lärare och vilka grundvärderingar som blir vägledande för handlandet. Angelica berättar att hennes mellanstadielärare är en sådan person för henne – en förebild. Hon berättar om några episoder från

mellanstadietår som satt spår och fått stor betydelse i hennes utveckling av lärarkompetens.

Vi hade en kille i klassen som var svag i de traditionella skolämnena svenska, matte och engelska. Varje vecka hade vi 'fritt arbete', då man arbetar med det man själv tycker att man behöver. Då brukade Lärare B sitta framme i klassrummet och så fick man komma om man behövde hjälp med någonting. En dag stod den här killen och fick respons på en text av läraren, medan jag stod bakom och väntade på min tur. Jag sneglade över hans axel och lade märke till att det var en väldigt knäpphändig skriven text, och jag tänkte att det där ju aldrig kan gå bra. Men strax fick jag erfara att Lärare B med intresse läste igenom killens text, och när han sedan skulle ge respons så lyste ögonen på honom och han överöste killen med beröm över vilken bra text han skrivit! Självklart var det inte stavning och grammatik som Lärare B lade märke till, utan han lade i stället vikt vid textens innehåll. Killen gick därifrån rak i ryggen och med ett mycket stolt leende. Här var det, återigen, inte bara denne elev som lärde sig någonting, utan även jag, som stod vid sidan om, fick se att det lades vikt vid annat än vad som traditionellt kan förväntas. Det gjorde att jag fick en annan respekt för killen, som jag annars hade fortsatt att se som en 'svag' klasskamrat. (Angelica)

Lärare B uppmärksammade alltså elevens framsteg och tog fasta på det i undervisningen. Upplevelsen av lärarens handlande har satt spår och bidragit till Angelicas formering till lärare. Hon berättar vidare att Lärare B lyfte fram varje elevs starka sidor så att man fick känna att man lyckades.

Lärare B tog vara på varje enskild elevs kvaliteter. Oavsett hur liten den kvaliteten än månne vara så visade han på den, och gärna inför hela gruppen, så att den eleven fick känna stolthet. En elev, som hade väldigt svårt med det mesta i skolan, uppmärksammade han hela tiden under en klassresa, då det visade sig att den här killen var väldigt bra på att fiska. Då lyfte Lärare B fram elevens kunskaper på så vis att den här eleven fick visa oss andra elever hur man gör, och i den situationen fick den eleven gå från att vara den som aldrig kunde någonting till att vara den som kunde allt. Han fick agera proffs inför oss andra. På så vis visade Lärare B att det inte bara är klassiska 'skolkunskaper' som är betydelsefulla.

Lärare B framhöll även mig vid ett tillfälle då han berömde mig för min handstil då jag skrivit en dikt på en stor plansch. Han såg att jag hade kompetenser i den artistiken och ville lyfta den kvaliteten. Det gjorde han genom att ge mig en kalligrafipenna. Om Lärare B inte uppmärksammat mig på denna förmåga hade den kanske gått mig förbi. Nu uppmuntrade han den, vilket har lett till att jag utvecklat ett vidare intresse för bild. (Angelica)

Lärare B såg till varje enskild elev och utvecklade ett tillåtande klassrumsklimat där eleverna lärde sig att ta ansvar för sitt handlande. Detta för-

hållningssätt uppfattades av eleverna och satte spår. En social fostran ingick i lärarens pedagogik.

Lärare B var alltid noga att ställa sig på de svagas sida och stå upp för alla elever, och genom att få oss att tänka efter snarare än att ge oss pekpinnen visa vad som var rätt och fel. Detta gjorde att det rådde en stor acceptans i klassen. (Angelica)

TOLKNING: Det framkommer att lärarna tagit intryck av kollegors förhållningssätt, hur dessa samspelar med eleverna i klassrummet. Detta har medvetandegjort betydelsen av ett *tryggt klassrumsklimat* med en *positiv tro* på eleven. Lärandet och den sociala miljöns interaktionistiska förhållande har blivit tydligt för lärarna. Även lärarens lärande förefaller vara avhängigt skolmiljön. Ett exempel är att inte mycket hände då Lärare 2 i början av sin lärartjänst arbetade ensam, vilket förändrades i samband med att hon började arbeta tillsammans med Lärare B. Brister i lärarens lärandemiljö förefaller med andra ord medföra att den pedagogiska utvecklingen blir lidande.

Upplevelser under den egna skoltiden sätter spår och framstår som en viktig del i utveckling av yrkeskompetens. Lärarstudent Angelicas berättelse stämmer väl överens med vad Lärare 2 berättar om hur hon lärt sig genom att iaktta Lärare B:s handlande i klassrummet. Lärarens förhållningssätt och vägledande principer som avspeglas i den pedagogiska handlingen blir åskådliggjord. Vikten av att uppmärksamma elevens starka sidor och utgå från dem i undervisningen är ett exempel på detta. Genom handlingar i det sociala sammanhanget *synliggörs* på så sätt lärarens pedagogiska gestaltning och blir uppenbar för såväl eleverna som för lärarstudenterna och kollegorna. *Lärandeprocessen* förefaller i detta sammanhang äga rum *på alla nivåer*.

10.2 Vägen till ett " eget" sätt

Liksom de andra lärarna i studien framhåller Lärare 4 hur viktigt det är att utbyta pedagogiska idéer och erfarenheter med kollegor. Han menar att yrkeskunskapen efter hand blir större genom att man lär sig av varandra, och att detta är en ömsesidig läroprocess.

Det har fyllts på efter hand, jag har lånat goda exempel och efter ett tag har jag kunnat låna ut idéer själv också – för jag har ju inte gjort samma saker som de – och sedan har vi diskuterat. Det är ett givande och tagande hela tiden. (Lärare 4)

Att pröva nya idéer och sedan diskutera med kollegor om hur det gick leder följaktligen till att man får nya undervisningsidéer. Utifrån det man lär sig gäller det dock att hitta fram till sitt eget sätt, menar Lärare 4. "Alla de arbetssätt och metoder man använder är ju till för att eleverna ska tillägna sig en viss kunskap, men hur man som lärare gör det skiftar ju."

Att hitta fram till ett personligt sätt att arbeta är en faktor som återkommer i samtalen med lärarna. Lärare 5 menar att eftersom personligheterna är så olika så kan man inte ta en metod eller ett arbetssätt rakt av, utan man måste göra det till sitt " eget " och sätta det i relation till den elevgrupp man för stunden har. Lärare 4 framhåller vikten av att pröva sig fram till vad som fungerar och att skaffa sig många olika modeller och övningar som kan användas i olika sammanhang. Han berättar om sin första tid på skolan, att de i arbetslaget utbytte idéer med varandra och testade dem. När Lärare 4 och Lärare A arbetade tillsammans på idrotten såg Lärare 4 vad som fungerade i handling. " Självklart så ser man på någon som verkar få det att fungera, och då lär man av det. " Lärarna samtalade också med varandra om de gemensamt upplevda, pedagogiska händelserna:

Gick det fel så hade man möjlighet att diskutera det: ' vad tror du, varför fungerade inte det här? ' Oftast märker man vad det är. Det kanske var alldeles för svårt, eller så kanske eleverna inte förstod reglerna? Eller var det helt enkelt så att de tyckte att uppgiften var tråkig? För så kan det nämligen också vara ibland. Eller motsatsen, eller att det blev för rörigt, eller att det var för liten eller för stor plats – det finns massor av olika förklaringar!

Lite grann hade man ju testat när man gick på Lärarhögskolan. Sedan trevade man lite, man kollade och pratade med kollegorna. Ju varmare man blev i kläderna desto mer vågade man. Snart började man pröva olika metoder, till exempel kollegornas arbetssätt, och då blev det ofta att man gjorde en variant på det. Till slut kanske det blir att man hittar på någonting helt eget. (Lärare 4)

Även Lärare 1 ser det som viktigt att hitta fram till ett eget undervisningssätt: " Man kan se en kollega som gör någonting bra, men man kan inte ta det rakt av, utan man gör det till sitt eget ", säger Lärare 1. Lärarna framhåller också vikten av att grundvärderingarna stämmer överens, men det betyder inte att måste vara eniga om allt. De ser det i stället som positivt att man emellanåt tycker lite olika, då detta bidrar till att skapa en dynamik i det sociala spelet.

TOLKNING: Lärarna har utvecklat sin yrkeskompetens genom att lära av kollegor som de sett utöva läraryrket i praktisk handling, samtalat med dem och prövat sig fram. På så sätt har de hittat fram till sitt " eget " sätt att undervisa. Att våga lita på sig själv förefaller vara en viktig del i detta arbete, liksom gemensamma grundvärderingar. Att tillsammans med kollegor analysera gemensamt upplevd undervisning tycks vara en betydelsefull faktor i utveckling av yrkesskicklighet.

10.3 Lärarutbildningens betydelse

Lärare 1 reflekterar över skillnaden mellan lärarutbildningen när hon utbildade sig och som den ser ut i dag. Hon ser en nackdel med att kurserna nu är mer splittrade och att man byter kurskamrater varje termin:

Det tror jag är förödande, för det var ju just det där att man gick tillsammans i två och ett halvt år. Vi hann bli goda vänner och hjälpte varandra när vi var ute på praktik. Det var på olika sätt, man gav varandra förslag och idéer och delade med sig av sina erfarenheter. Vi tog också del av vad vi lärde oss hos våra [respektive] handledare. (Lärare 1)

Detta utbyte av pedagogiska tankar och idéer fortsatte när de nyblivna lärarna sedan kom ut i yrkeslivet, berättar Lärare 1. Hon funderar vidare över vad som kan ha lett till att samarbetet med vissa kollegor fungerat så bra: "När jag tänker på min kurskamrat Maria och min kollega Louise, så ser jag att vi kanske inte riktigt har följt det givna mönstret. Vi har gått lite våra egna vägar och vågat tro på det vi gör." Lärare 1 fortsätter: "Det har känts rätt i ryggmärgen, och vi har sett att eleverna har lärt sig det de ska. Vi har varit lite fria i vår undervisning och inte så låsta till läromedel eller en speciell metod."

Enligt Lärare 1 är man inte alls "färdig" när man kommer ut som lärare efter utbildningen. Hon menar att då behövs mentorskapet "och gärna någon som har lite fler år på nacken". Hon berättar att hon haft fler läromästare, men framhåller särskilt Louise som hon arbetade tillsammans med i flera år. Hon nämner också Malin, en annan kollega som hon lärde sig mycket av trots att de arbetade på olika stadier:

Det var hennes personlighet, att hon var djärv, och hennes stil – en stämning hon spred omkring sig – som passade mig. ... Hon höll inte bara på med det som stod i läroboken, utan utvecklade ett eget sätt att undervisa. (Lärare 1)

I samtalen med Lärare 5 återkommer ofta lärarutbildningen. Det är en fråga som han anser vara viktig att diskutera och som ständigt aktualiseras i och med de lärarstudenter som skolan fortlöpande tar emot. Liksom Lärare 1 menar Lärare 5 att lärarutbildningen har försämrats genom att studenterna inte får tillräckligt med tid för att praktisera under handledning så att metodkurserna på universitetet kan kopplas samman med undervisningen i klassrummet.

Det är ju meningen att lärarstudenterna ska lära sig att planera och genomföra en lektion under sin VFU-period. Därför är det ju förskräckligt att man minskar tiden för den verksamhetsförlagda utbildningen. Studenterna måste få chansen att *göra*, att *pröva* i praktisk handling. (Lärare 5)

Att ha lärarstudenter ser Lärare 5 som en ömsesidig läroprocess. Gemensamma reflektioner över konkreta undervisningssituationer och anknytningen till teorin ökar medvetenheten, menar han.

Det är extra kul när examensstudenterna är ute. De har ju ett behov av att prova olika saker, och samtidigt så kan de tillföra saker till oss på ett sätt som är väldigt berikande. I mötet med dem blir det ett givande och tagande. ... Att få hit studenterna ger utmaning och utveckling. (Lärare 5)

TOLKNING: Betydelsen av *pedagogiska samtal* med kurskamrater under lärarutbildningen och senare med kollegor framträder som en viktig beståndsdel i lärares pedagogiska utveckling. För att sådana samtal ska komma till stånd krävs dock kontinuitet i kontakterna, så att man får möjlighet att bygga upp förtroendefulla relationer till varandra. Att ha en gemensam, pedagogisk intention framstår som en mycket viktig faktor. En annan betydelsefull faktor är att lärarstudenterna får många tillfällen att *relatera den kontextlösa kunskapen på metodkurserna till praktiken*. Lärarna ser det som en ömsesidig läroprocess att handleda lärarstudenter; utmaning och utveckling samspelar. *Abduktion som lärandestrategi* för utveckling av yrkeskompetens framträder här som ett nyckelbegrepp.

10.4 Lärarnas lärandestrategier

Trygghet, öppenhet och samarbete framträder som ett pedagogiskt manifest för lärarnas lärande. Värdet av att känna tillhörighet i arbetslaget och ha gemensamma grundvärderingar framhålls av dem. När arbetslaget skrev sitt lagkontrakt 2010 poängterades följande:

I vårt arbetslag vill vi möta våra elever på den kunskapsnivå där de befinner sig. Utifrån våra gemensamma kunskaper och förmågor strävar vi efter att skapa en undervisningsmiljö där kompensatoriska hjälpmedel är en självklarhet. Genom fadderverksamhet vill vi skapa en trygg gemenskap. Respekt är ett ledord för alla i arbetslaget. (fältant., 14 juni 2010)

Arbetslaget har ett nära samarbete där de delar med sig av kunskaper och erfarenheter. Enligt Lärare 5 bäddar en god stämning för handling och reflektion. Att reflektera över sin lärarroll är en förutsättning för att gå vidare i utvecklingen:

Jag tycker att man kan komma åt det här med reflektion om man arbetar i ett arbetslag där klimatet är sådant att man kan lyssna på varandra. Då kan man få kollegiehjälpen, eller reflektera tillsammans. För det går ju inte att göra det själv, eller det blir i varje fall inte bra, utan man behöver någon att bolla med. (Lärare 5)

Tillvaratagande av olika kompetenser är någonting som också framhålls i samtalen med lärarna:

Våra olika kompetenser kompletterar varandra. Det hänger ihop: '*du tänker så, och jag gör så.*' Vi resonerar: '*nämen, vad bra*' och '*menar du det?*' Det finns en mening med att föra dessa resonemang: det leder till utveckling. (Lärare 1)

Även Speciallärare A uppmärksammar arbetslagets betydelse. Hon menar att det är viktigt med fler infallsvinklar när man ska hjälpa en elev i svårigheter:

Man kan fundera på ett helt annat sätt när det gäller att hjälpa en elev, om man har de här relationerna som vi har till varandra i arbetslaget. Då har man en helt annan inblick och kan bolla idéer och problem med varandra – det är viktigt! (Speciallärare A)

Arbetslagkonferenser anordnas varje vecka. Pedagogiska frågor och facklitteratur blir här ofta föremål för diskussion. Arbetslagets dokumentation (15 juni, 2009) visar att lärarna upplever detta som betydelsefullt: "Inköp av facklitteratur har resulterat i förändringar av arbetsmetoder och större medvetenhet hos lärarna" (fältant.: arbetslagets konferensant., juni 2009). Man delar med sig av erfarenheter, inspirerar och stödjer varandra:

Det är väldigt viktigt med ett kollegium där det finns personer som man kan utbyta idéer med, som man har förtroende för och som inspirerar. Någon som man kan tycka '*wow, den personen är duktig!*' Det är värdefullt att dela med sig av det man konkret gör [erfar] i klassrummet. (Lärare 2)

Lärarna har kommit överens om att avsätta tid för pedagogiska samtal på arbetslagets möten där de delger varandra erfarenheter från klassrummen. Dessa samtal har blivit mer strukturerade det senaste året (fältant., juni 2010). Lärare 5 menar att det är viktigt att formalisera arbetslagkonferensernas pedagogiska samtal och ta vara på arbetslagets gemensamma tid:

Har man skapat arbetslag som arbetar bra ihop och som är trygga, och där man kan säga saker, så är det ju väldigt viktigt att den tid som arbetslaget har ihop verkligen blir av – att den inte försvinner på annat, administration och på andra träffar och möten som händer precis då. (Lärare 5)

Vid ett tillfälle hade lärarna bestämt sig för att delge varandra exempel på ett undervisningstillfälle i skrivning från sina respektive klassrum. De berättade om skrivaktiviteten, kopplade den till läroplanen, reflekterade över hur det gått, vad som inte gick så bra, och vad som kunde utvecklas (fältant., april 2011). "Ja, det var väldigt bra", säger Lärare 5. Lärarstudenten som var med vid detta tillfälle berättade efteråt för en annan lärarstudent i ett annat arbetslag att det hade varit ett "fantastiskt arbetslagmöte", och hur hon hade lärt

sig av det: ”Det var som om man var med inne i klassrummet när Lärare 1 berättade” (fältant., april 2011). Det förefaller som om detta arbetslagmöte ledde till en insikt för lärarstudenten om hur ett utvecklande, kollegialt samarbete kan gå till.

Arbetslaget planerar och genomför många aktiviteter tillsammans. Det kan handla om gemensamma teman inom svenska och matematik, ’elevens val’, naturskoleverksamhet och friluftsdagar. Det förekommer också regelbundet teman, som inleds med en gemensam upplevelse. Vid dessa aktiviteter tillvaratas de olika kompetenser som finns i arbetslaget. För att det ska bli bra funderar de över frågor såsom vilka aktiviteter som passar vilka elever, och vilka vuxna som är mest lämpade att leda dem. Enligt Lärare 5 är ett kollegiums heterogenitet berikande. ”Det kan ju finnas olika personligheter bland lärarna som fungerar på olika sätt: någon är utåtriktad och sprallig, en annan väldigt lugn. Den här blandningen tycker jag är jättebra och viktig.”

Alla lärare framhåller betydelsen av att det finns kollegor att samtala med och menar att det är det som lett till att de kunnat utveckla undervisningen:

I många år var det så att jag gick för mig själv och inte hade någon att prata med, och då blev det inte mycket förändring, eller utveckling av undervisningen. Jag tänkte att ’det blev ju ganska bra’. Skillnaden nu är att det är många som intresserar sig för det jag gör, att det finns någon som lyssnar och som förstår. ... Så det handlar om att vi alla här på skolan är medvetna om lärandet, att alla är engagerade, och att vi kan prata om det – för det är ju då det blir synliggjort. (Lärare 1)

Lärare 1 har tagit initiativ till ett nära samarbete med kollegan Elisabeth. De delar med sig av pedagogiska idéer och reflekterar tillsammans över undervisningssituationer och litteratur. På så sätt utvecklar de tillsammans läs- och skrivundervisningen i sina respektive klasser. Samtalen handlar mycket om att lära eleverna processfärdigheter: ”När Elisabeth berättar för mig om saker som händer inne i hennes klassrum, och jag berättar för henne om vad som händer i mitt klassrum, då upplever jag det som att lärandet blir synligt” (Lärare 1).

Även Lärare 2 framhåller kollegornas betydelse för den personliga utvecklingen av yrkeskompetens och att i processen hitta fram till ett mer självständigt sätt att undervisa:

Man kommer lite längre i tankarna om sin egen undervisning och kan få idéer om hur man kan göra när man samtalar med kollegorna. Det skulle bli väldigt ensamt om man inte hade dem, så det känns väldigt skönt. Man får idéer och får höra vad de har gjort, som man kan använda, eller få idéer av. Sedan kanske man gör på ett helt annat sätt, eller gör om det till någonting annat i stället. (Lärare 2)

Samtidigt tar lärarna upp vikten av att våga misslyckas och menar att det är ett tillfälle till lärande. Det förutsätter emellertid att man kan känna sig trygg med sina kollegor och har möjlighet att samtala om misslyckandena:

Att man ser misslyckandena som ett lärotillfälle. ... Man berättar om vad man gör för kollegor, och inte då bara om sådant som blir bra. Ibland är det så att man faktiskt lämnar ut sig: 'det gick fullständigt åt pipsvängen, för jag hade inte tänkt på att...' (Lärare 5)

När lärarna arbetar tillsammans i klassrummet är det också viktigt att de inte är rädda för att misslyckas inför varandra, menar Lärare 5. Han tillägger att detta förutsätter att man är i ett arbetslag där man har en trygg relation till varandra:

Det är kompetensutveckling i stunden. För flera år sedan arbetade de i kommunen med någonting som kallades Lärande i en lärandeorganisation, men de lyckades inte komma så långt i det, och det berodde säkert på många olika saker. ... men det här *är* ju det; det här är lärande i en *lärandeorganisation*, på riktigt! (Lärare 5)

Samarbetet med kollegor har sett olika ut under olika perioder av Lärare 4:s yrkesbana. Det har haft skilda former och syften. Lärare 4 menar att behovet av idéer inte är lika stort nu som när han var nyexaminerad. Nu handlar det pedagogiska utbytet mycket om att samarbeta så lärandet blir meningsfullt och att det finns sammanhang mellan de olika ämnena. Det handlar också om att använda de olika kompetenser som finns i arbetslaget på bästa sätt. Kollegorna är viktiga för Lärare 4. Även han tar upp betydelsen av att i samtalen med kollegorna ta upp undervisningssituationer som inte lyckats så bra. Liksom Lärare 5 påpekar han att det behövs tid för att sitta och samtala med varandra. Ovanifrån pålagda, illegitima läraruppgifter tar dock värdefull tid i anspråk: "Förr fanns det mer tid att diskutera pedagogik, men vi har fått fler sysslor. Det är mycket mer administrativt arbete nu, så det blir så lite tid över."

Lärare 2 tar ofta upp i samtalen hur betydelsefulla kollegorna är för henne och vikten av att tillhöra ett arbetslag. Hon berättar att Lärare 1 och hon talar med varandra om undervisningssituationer och ger varandra pedagogiska tips. När det gäller Lärare 2:s tankar om sin personliga utveckling av yrkeskompetens återkommer hon ofta till kollegor som betytt mycket för henne. Lärare B har genom sitt förhållningssätt i klassrummet varit en förebild, som satt tydliga spår i Lärare 2:s undervisning. En annan källa till inspiration har varit Lärare 5:

Jag arbetade mycket tillsammans med Lärare 5 året efter att jag arbetade med Lärare B, och fick då se ett annat arbetssätt. Lärare 5 är väldigt duktig på att arbeta med språket och att fokusera på vad som är det centrala i uppgiften. (Lärare 2)

Att ha erfarna kollegor som stöd, och som man kan fråga till råds i pedagogiska situationer, skapar trygghet och gör att man vågar pröva, menar även Lärare 4. Han anser att detta är viktigt framför allt när man kommer ut som ny lärare. Han fick från första början kontakt med lärarna på skolan vilket skapade trygghet: "Här är jag välkommen, jag trivs med dem och jag vet att jag kan fråga om precis vad som helst, när som helst." Enligt Lärare 4 har den här tiden haft stor betydelse för hans utveckling av yrkeskompetens.

Det är en konst att som lärare ha en mångfald av metoder och arbetssätt och kunna välja utifrån de elever man har i sin klass för stunden. Lärare 4 menar att detta är någonting som man lär sig efter hand. Vidare framhåller han vikten av att ta hänsyn till de förhållanden som råder för stunden, och att hela tiden anpassa undervisningen för att nå fram till den specifika elevgrupp man för tillfället har. Gemenskapen i gruppen, att man får känna sig delaktig, är någonting han ser som fundamentalt för att ett bra lärande ska kunna komma till stånd. Det gäller både för elever och för lärare, det vill säga en parallell lärandeprocess.

Liksom Lärare 4 menar Lärare 1 att det är viktigt att bygga upp en relation till sina kollegor och att detta mycket handlar om att skapa ett förtroende. "Det gäller att man känner att det är någon som är lite på samma spår så att man kan ge och ta; [att det är] någon som visar intresse för det man gör, och som frågar hur man gör samtidigt som de bjuder på 'sitt'."

Ett gemensamt yrkesspråk håller på att utvecklas på skolan. Enligt lärarna medför det att de lättare kan uttrycka i ord vad det är de gör i klassrummet:

Det är lättare att förklara om man har ett gemensamt yrkesspråk och kan sätta ord på det man gör. Det är ju också det som gör att man lättare kan föra ut till andra vad man gör i klassrummet. (Lärare 1)

Enligt Lärare 1 har samtalen med författaren bidragit till att hon utvecklat sitt yrkesspråk. Hon har nu lättare för att berätta om vad som sker i undervisningen:

Jag har ju närmast mig ditt språk lite grann också. I början var jag tvungen att läsa innantill för att förstå 'fonologisk' och 'fonetisk'. Det kändes inte som att det var mitt, det hörde inte till mitt vokabulär. Det har ju tagit lite tid innan det faktiskt landat, men nu är det ord som jag använder mer avslappnat. (Lärare 1)

Logopeden framhåller vikten av att föra in en terminologi på skolan eftersom det då blir lättare att tala med varandra och missförstånd kan undvikas. Terminologin preciserar innebörden i det som förmedlas, vilket i sin tur kan fördjupa kunskapen, menar hon (fältant., mars 2012).

Eftersom vi har olika erfarenheter tolkar vi på olika sätt. Det är viktigt för förståelsen att vi är överens om vissa begrepp så vi vet vad vi talar om, annars blir det missförstånd. (Logopeden)

TOLKNING: Att sprida positiva idéer och pedagogiska tankar i ett konstruktivt kollegium är någonting som lärarna ser som väsentligt. Mentorskapets värde och *ömsesidigheten i samarbetet* är också en faktor som blir uppenbar i samtalet med lärarna. Kollegor som har gjort intryck och satt spår i utvecklingen av yrkeskompetens har varit självständiga personer som har utvecklat ett personligt sätt att undervisa som bygger på *reflektion över den egna undervisningen* och vad som fungerar där, snarare än att ensidigt följa en metod eller ett läromedel. Värdet av att *dela pedagogiska värderingar* med varandra framgår tydligt. I samtalen framträder också betydelsen av att se *misslyckanden som tillfällen för lärande*. Förtroendeingivande relationer till kollegorna skapar trygghet som gör att man vågar pröva och inte är rädd för att misslyckas.

Att ensam reflektera över sin undervisning kan göra att man kan känna sig tämligen nöjd med den, men det tycks inte leda till någon större utveckling. Pedagogiska samtal och reflektion tillsammans med kollegor och med någon person som har särskild kompetens inom läs- och skrivområdet har lett till att lärarna kontinuerligt utvecklar sin undervisning. Ett *gemensamt yrkesspråk*, som enligt lärarna ökar förståelsen och gör att man lättare kan tala om de pedagogiska händelserna, växer fram. Samverkan mellan olika ämnen och att *dela pedagogiska värderingar* upplevs som betydelsefullt. Vikten av *förebilder* framträder.

10.5 Handling, reflektion, lärande

Lärarna i arbetslaget har med tiden utvecklat samarbetet och använder olika former för att lära genom att handla och reflektera. Såväl systematiserade arbetsformer då lärarna reflekterar över pedagogiska händelser som spontana samtal mellan kollegor i personalrummet förekommer. Lärare 5 tar upp tre undervisningsformer som han menar är viktiga för elevens och lärarens lärande: 1) att arbeta ensam lärare med en liten grupp elever, 2) att arbeta två lärare tillsammans i klassrummet, 3) att arbeta med varandras elever.

Det finns ju forskning som visar att det är effektivare för eleverna att ha en mindre grupp och vara ensam lärare, men för *lärarutvecklingen* är det jätteviktigt att få ha en lärare med sig. Och helst då någon som man litar på, för annars vågar man ju inte säga någonting efteråt. När man är två lärare i ett klassrum blir det ett samspel. Det är också så, att är man två lärare i ett klassrum kan man ha någon form av efterprat: 'Varför gjorde du så där?' 'Jag såg att du gjorde så, det var himla käckt gjort.' (Lärare 5)

För lärarens utveckling är det alltså bra att två lärare arbetar tillsammans i klassrummet. Det åskådliggör lärandeprocessen, men "det är viktigt att systematisera det", påpekar Lärare 5. Samtalet mellan lärarna efter lektionen är också mycket viktigt. Hur man får det att fungera i praktiken beror, enligt

Lärare 5, på hur man organiserar undervisningen. Att arbeta två lärare tillsammans i klassrummet är en arbetsform som Lärare 5 praktiserade för några år sedan och då upptäckte hur framgångsrik den var:

Första gången jag gjorde det organiserat var när jag arbetade tillsammans med Fredrik. Vi arbetade rätt ofta båda två samtidigt i klassrummet, och så arbetade vi också var och en för sig med varandras elever. Vi gjorde en del timmar ihop, och det gav stor effekt på elevernas lärande. (Lärare 5)

Arbets sättet att vara i varandras klassrum har utvecklats med tiden och arbetslaget har nu satt det i system. Lärare 2 ser det som värdefullt att få vara med i klassrummet när en kollega undervisar: ”Att se samspelet med eleverna, det är lärorikt.”

Ett tredje arbetssätt som Lärare 5 lyfter fram är att lärarna i arbetslaget arbetar med varandras elever. Detta ger enligt Lärare 5 gemensamma upplevelser av elever i olika lärandesituationer och blir på så sätt en gemensam grund att utgå från i samtal för att stödja enskilda elever i lärandeprocessen. Även här är de efterföljande samtalen betydelsefulla:

Det är viktigt att systematisera det. Det handlar om vad vi försöker göra, att man faktiskt arbetar med varandras elever. Det är bra att jag går in och har Lärare 4:s elever och att han har mina, därför att efter samtalet då: ’Hur gjorde den och den eleven då?’ ’Hur fungerade det för den eleven i dag?’ Även om man inte har upplevt samma situation just då, så har man ändå upplevt samma elevgrupp och det blir därför naturligt att prata om dem – och det är effektivt. (Lärare 5)

Lärare 5 menar att de olika arbetsformerna berikar varandra:

Jag tror inte att det ena utesluter det andra utan att man behöver använda sig av alla de här formerna. Men som jag har sagt förut så tror jag inte att man kan få ett arbetslag att fungera med fyra eller fem lärare som arbetar parallellt bredvid varandra, utan man måste arbeta med varandras elever för att det ska bli någon dynamik i det. Alltså, jag märkte det jättetydligt när vi började arbeta på det här sättet. Vi började med att Therese och jag bytte timmar så att hon hade matte med mina elever och jag engelska med hennes. Sedan fortsatte vi att utveckla det, och det har visat sig vara ett givande sätt att arbeta på. (Lärare 5)

Lärarna samarbetar alltså på olika sätt med eleverna. Dessa samarbetsformer har utvecklats över tid. Lärare 5 menar att det är viktigt att ”faktiskt gå in i varandras klassrum och göra saker” eftersom man då ”ser vad eleven och läraren gör. Annars kan man ju bara beskriva det.”

Jag menar att man inte blir ett tigt och välfungerande arbetslag om man inte ges möjlighet att arbeta med varandras elever. Eftersom vi dessutom har ett uppdrag att klara frånvaro i arbetslaget, så blir det ju

jättekonstigt om eleverna inte ens vet vem man är. Om man arbetar med fyroarna eller femmorna och ska ta en timme eller två hos tvåorna, har man bara gjort några gemensamma aktiviteter så känner de en då, och de känner sig trygga i det att det är någon av lärarna i arbetslaget som har lektionen. Man får en relation till eleverna också. (Lärare 5)

Det framgår att lärarna finner det betydelsefullt att ha en relation till varandra. Vidare menar de att bredden i arbetslaget, deras olika kompetenser, berikar arbetet. Samtalen i vardagen mellan kollegor fyller likaså en viktig funktion. I personalrummet har samtalen blivit allt fler, och enligt Lärare 5 är detta att betrakta som en form av kompetensutveckling: ”Man delar med sig av idéer, och det här sker mitt i skolvardagen”.

Ett exempel på reflektion över lärandet kan utgöras av dramapedagogens tillvägagångssätt vid förmedling av innehållet i dramaundervisningen till lärarna. Under vårterminen 2010 arbetade hon med ett specifikt ämnesinnehåll i arbetslagets olika klasser. Då organiserade hon ett undervisningstillfälle där hon lät klasslärarna genomföra samma typ av undervisning som deras elever. Lärotillfället började med en *inledningsfas*, följdes av dramalektionen, då lärarna fick agera (*handling*), och avslutades med *reflektion* (fältant., april 2010). Detta väckte intresse och engagemang hos lärarna. Vid utvärdering av denna arbetsform var följande några av kommentarerna som dramapedagog-
en fick av lärarna:

’Dramatiserade situationer ger möjlighet till gruppreflektion’, ’Drama väcker tankar som får mig att reflektera över mitt eget sätt att vara’, ’Genom att anta en annan roll skapas förståelse, som ger möjlighet till samtal, som ger tillfälle till reflektion, som ger en djupare insikt och förståelse’, ’Det ger tillfälle till att reflektera över vad man gör och hur man hanterar situationer i vardagen, men nu i lugn och ro’, ’Det ger redskap för samspel i [det] verkliga livet.’ (Dramapedagogens dokumentation, april 2012)

Även Speciallärare B ser det strukturerade reflekterandet över lärandesituationer som betydelsefullt: ”Jag tror att det är jätteviktigt, för att det både ökar kvaliteten och samtidigt gör det *roligare* att arbeta.”

Enligt Speciallärare B är det grundläggande att man som pedagog vet att man är på väg någonstans, ”annars är det som att stå vid löpande bandet och göra samma sak varje dag”. Det är viktigt att kunna se: ”Vad händer om man gör så? Eller vad var det som gjorde att eleverna inte lyssnade där? Eller vad var det som gjorde att alla plötsligt blev väldigt engagerade?” Speciallärare B tänker mycket på hur han oftare ska kunna skapa sådana situationer; han säger att detta är någonting som vuxit fram hos honom. Av den anledningen menar han att det är viktigt att alla lärare får chansen att reflektera över sin undervisning och att man inte känner att man är alldeles överhopad av andra saker:

Att det inte hela tiden kommer över en uppgifter så att man känner att man aldrig hinner reflektera ... att man som brandmannen då det brinner på flera olika ställen samtidigt försöker släcka och fixa hela tiden, och att man aldrig kommer till ro där man kan tänka. (Speciallärare B)

Lärarna är eniga om betydelsen av att man som lärare får tid för reflektion och att man har mötesplatser för detta. Det kräver dock att det finns någon som skapar de praktiska förutsättningarna för det, menar lärarna.

TOLKNING: Organiserandet av undervisningen är avgörande för att verksamheten ska fungera bra. Det är också viktigt att olika undervisningsformer ryms i organisationen, eftersom de alla är centrala delar och fyller olika funktioner. Dessa undervisningsformer har utvecklats genom att lärarna praktiserat dem och funnit dem framgångsrika. Vid planering är det viktigt att även lägga in tid för uppföljande samtal, där det ges möjlighet att reflektera över den egna yrkesrollen, och där man samtalar med någon som kan ställa de utmanande frågorna. Lärarna ser det som viktigt att berätta för varandra om vad man gör i sitt klassrum. De framhåller att det är utvecklande att berätta om misslyckanden också, eftersom de ser dessa som lärotillfällen. Vikten av att verksamhetens olika delar är väl organiserad och systematiserad betonas. För att ett utvecklande arbete ska komma till stånd måste det enligt lärarna finnas *mötesplatser*, tid för samtal och reflektion och detta måste *upplevas som värdefullt* för läraren. Det ger läraren utrymme för teori- grundade handlingar.

10.6 Professionell fortbildning

Lärare 1 berättar att en entusiastisk lärarstudent väckte hennes behov av professionell fortbildning.

Lite var det startskottet för mig när jag hade Johanna som lärarstudent. Hon kom med förslag på ny litteratur och teorier som hon ville diskutera med mig. Och jag kände att jag inte kunde någonting om några teorier, knappt hört talas om Vygotskij ... och böcker som jag inte kände till. (Lärare 1)

Lärarstudenten medvetandegjorde på så sätt betydelsen av den teoretiska förankringen av den pedagogiska handlingen och visade på att detta var kunskap som lärare fortgående behövde tillföras för att utveckla sin undervisning.

Enligt Lärare 2 har den universitetskurs hon läste 2009 bidragit till att hon kommit längre i sitt pedagogiska tänkande. Även hon ser det som viktigt att som lärare ha en teoretisk förankring i det man gör. ”När det gäller ämnes-

kunskap måste jag kunna mer än det jag undervisar om för att ha en bakgrund så att jag kan förklara för eleverna på flera sätt.”

Gång på gång kommer Lärare 2 in på betydelsen av att utmana eleverna i deras lärande, ge dem stöd och lära dem strategier. ”Det gäller ju att man ska hitta rätt nycklar och att ge dem på rätt sätt.” För att kunna det måste man, tillägger hon, ha både ämneskunskap och kunskap om lärandeprocesser. Medvetenheten om lärandet ökade under det att hon läste nämnda kurs på universitet:

Jag hade utmanat eleverna innan också, men på något sätt blev jag mer medveten om det då. Nu kan jag skala bort inslag i undervisningen som kanske inte ger så mycket och i stället fokusera på andra saker som ger mer. Jag reflekterar min egen undervisning mot det jag lärt mig på kursen. (Lärare 2)

Lärare 2 har insett betydelsen av att eleverna förvärvar kunskap som de kan använda i olika sammanhang:

Vi fyller på med en massa saker, men om inte barnen vet hur man *använder* saker och ting, om de inte vet vad man [till exempel] ska använda 'rågmjölet' till, då blir det ju bara stående där. Men om de har fått prova på, de har använt det på olika sätt, och fått chansen och modet att göra det, då vet de hur de ska använda det. ... Har man provat flera gånger på olika sätt och fått stöd i det, då *kan* man! (Lärare 2)

Lärare 5 ser det som viktigt att ha en teoretisk förankring och har även han genom universitetskurser utvecklat sin teoretiska kunskapsbas: ”Det finns flera skäl till det: det är roligare att arbeta om man har en teoretisk förståelse för det man gör i klassrummet. Och så tycker jag också att det har varit roligt att för egen del få en intellektuell utmaning.” Lärare 5 menar att utmaningen behövs för att utveckla yrkeskompetensen: ”Annars hamnar man i komfort-zonen”.

Det som betytt mycket för Speciallärare B:s utveckling av yrkeskompetens är samarbetet med kollegor: ”Det handlar framför allt om *möten* med människor på olika nivåer, och tid till reflektion”. Att få respons från både kollegor och chefer ser Speciallärare B också som en viktig del. Han gör en koppling till elevens lärande, och påpekar att även lärare behöver få respons. Här framträder en tydlig parallellprocess:

Man måste få motivation även som lärare. Att motivationen kommer från att man känner att man är på en resa, man är på väg någonstans och man har möjlighet att göra den här resan. Att man inte känner att man har fastnat på en station och att det inte finns några vägar därifrån. (Speciallärare B)

Tillsammans med en kollega i parallellklassen läste Lärare 1 2011 en universitetskurs i skrivundervisning. Under höstterminen samma år, då de båda tog emot en förstaårsklass, började de implementera den nyförvärvade kunskapen i undervisningen. Lärare 1 menar att det som gjort att de kunnat omsätta kursens teori i praktik dels är hur kursen varit utformad,³⁸ dels det kontinuerliga samarbete som sker parallellt med praktiserandet i klassrummet.

... att vi har dig [författaren] som har den teoretiska förankringen. Det gör ju att vi har känt oss trygga, att vi vet att det här är någonting som vi kan förlita oss på, det här stämmer med den senaste forskningen, att vi har blivit införstådda med det. Och sedan att ha en kollega som arbetar med samma sak och som har samma upplevelser. Det har varit fantastiskt under hösten ... Och det var ju lyckan att vi har samma årskurs, att vi fick börja lite från början med båda grupperna samtidigt. Vi har växt tillsammans med barnen i det här. (Lärare 1)

Lärarna strävar alltså efter att teoriansknyta sitt arbete i klassrummet. De går tillbaka till kurslitteraturen och till sina anteckningar från kursen och relaterar det till sin undervisning: "Och så har vi försökt att göra det till vårt 'eget'. Vi har fått tänka ut hur vi ska lägga upp det här så att det ska passa våra elever".

Enligt lärarna är planeringen viktig, att anpassa undervisningen till eleverna och till kursplanen. Teman som årtiderna, som lärarna tidigare har arbetat med, har de kunnat utveckla, och elevernas förståelse har samtidigt ökat. I det tematiska arbetet har det blivit tydligt för lärarna hur de olika aktiviteterna – samtalande, läsande, skrivande – interagerar.

Lärare 1 anser att skillnaden mellan att själv läsa en kurs och att göra det tillsammans med en kollega till stor del handlar om det fortsatta samarbetet. De kan nu reflektera tillsammans över undervisningen, dels mot egna erfarenheter och dels mot den teoretiska ramen:

Vi träffas och reflekterar över undervisningen. Om den ena är lite på hugget hakar den andra på. Vi har försökt att dokumentera det vi har gjort och så har vi plockat ut citat från läroplanen och skrivit in det: vad är det vi gör egentligen, vilka mål är det som vi har med vår undervisning – och försöker få in det i det arbete vi gör nu. Vi har också noterat vad vi kommer att bedöma efter att det här temaområdet är färdigt. Det kan vara små saker som att ha mellanrum mellan orden eller att bild och text ska stämma överens. (Lärare 1)

Elisabeth, kollega till Lärare 1, berättar vad hon ser som värdefullt med universitetskursen i relation till det fortsatta arbetet i klassrummet. Här framträder det tydligt att läraren, i detta fall läraren på universitetskursen, blir en förebild:

³⁸ Kursen var upplagd så att teori varvades med praktik. Lärarna på kursen modellerade, det vill säga visade i handling.

Kursen gav mig grundstommen, strukturen och förhållningssättet i skrivarskolan. Lärarna blev som förebilder som jag ser framför mig när jag sedan läser litteraturen. Litteraturen vägleder dessutom under arbetets gång. En del av skrivarskolan är ju just att läraren sätter ord på *vad* eleven ska göra, *hur* eleven ska göra det, och *varför* – och visar det i praktisk handling. Hur:et visas väldigt tydligt i både kursen och litteraturen.³⁹ (Elisabeth)

Betydelsen av att göra kursens tankegångar till sina egna understryks:

Jag undervisar sällan exakt som det står i böckerna. Men exempel på hur man kan göra gör att jag lättare kan göra om idéerna till mina egna. De inspirerar även till vidareutveckling av egna minilektioner i skrivarskolan. (Elisabeth)

Lärare 1 berättar att samarbetet har bidragit till att de båda har utvecklat sin undervisning: ”Det har verkligen hänt någonting ... Vi lär av varandra och bjuder på våra erfarenheter.”

TOLKNING: En faktor som framstår som betydelsefull i lärares utveckling av yrkeskompetens är *professionell fortbildning*. Eftersom utveckling är en pågående process behövs fortgående studier för att utmana tänkandet. Den *teoretiska kunskapen* ger en ram att reflektera den *erfarenhetsbaserade kunskapen* mot – ett samspel mellan den beprövade erfarenheten och den vetenskapliga grunden, mellan akademisk och situerad kunskap.

Lärarna poängterar vikten av den gemensamma upplevelsen av kursen för utvecklandet av ett samarbete, där konkreta undervisningssituationer blir föremål för reflektion och teoretisering. De betonar också vikten av att det i detta arbete finns tillgång till en person med fördjupade kunskaper inom området. Det framkommer att lärare på universitet och högskolor blir förebilder i utvecklingen av yrkeskompetens. Lärares roll som förebild är närvarande på alla nivåer: i skolan, på lärarutbildningar och lärarfortbildningar. Även detta framstår som lärandets parallellprocess.

³⁹ Läromedel:

- Calkins, L. M. (2003). *The nuts and bolts of teaching writing*. Portsmouth, NH: Firsthand.
- Calkins, L. M. & Mermelstein, L. (2003). *Launching the writing workshop*. Portsmouth, NH: Firsthand.
- Calkins, L. M. & Oxenhorn, A. (2003). *Small moments: personal narrative writing*. Portsmouth, NH: Firsthand.
- Calkins, L. M. & Parsons, S. (2003). *Poetry: powerful thoughts in tiny packages*. Portsmouth, NH: Firsthand.
- Parsons, S. (2005). *First grade writers: units of study to help children plan, organize, and structure their ideas*. Portsmouth, NH: Heinemann.

10.7 Kontextanknuten fortbildning

Lärarens kontextanknutna utveckling av yrkeskompetens förekommer i flera olika former: tillsammans med enskilda kollegor, i arbetslaget, eller i organiserade former på skolan.

I samtalen med lärarna framkommer skillnader i deras utveckling av yrkeskompetens. Det går sällan till på samma sätt, men vissa generella drag kan iakttas. Lärare 4 ser det reflekterande samtalet som värdefullt i denna utveckling:

Man tänker: 'var det mitt fel att det gick fel? Var det på grund av mig som det gick bra? Vad berodde det på att det blev som det blev?'
Kommer man inte på det själv, kan det vara bra om man har haft en kollega där som har sett det hela lite mer objektivt, och då kan vi prata om det. (Lärare 4)

När Lärare 4 arbetade tillsammans med Lärare A och Speciallärare B tog de ofta den gemensamma undervisningssituationen som utgångspunkt för reflektionen (se kap. 8.2: Eriks elevhistoria). Den delade erfarenheten gjorde det möjligt för dem att tolka och förstå händelsen.

Så det behövdes inte så mycket mer än 'åh, det här gick ju inte så bra, det vet vi varför...' till 'kanongrej, det här måste vi göra igen!' ...
Men man måste *ha* den tiden för att kunna få den reflektionen. (Lärare 4)

Lärare 4 ser liksom Speciallärare B det som särskilt viktigt i utvecklingen av yrkeskompetens att lärare får lägga sin tid på att undervisa:

Att lärare får vara lärare! Och inte syssla med så mycket administrativt arbete, 'icke-läraryrkesprofessionella' uppgifter. ... ovanifrån pålagda uppgifter hindrar yrkesutövningen. (Lärare 4)

Lärare 2 återkommer till att hon har lärt sig mycket genom Lärare B:s mentorskap. En sak hon lärt sig är hur återkoppling till eleverna bör ges: "att inte bara säga att det är bra, utan tala om *vad* som är bra, själva innehållet. Du kan alltid hitta olika saker att berömma för". Lärare 2 ser det som viktigt att synliggöra lärandeprocessen för eleven och menar att detta i lika hög grad gäller lärarstudenterna. "Att försöka byta ut ordet 'bra' mot andra ord, och hitta *vad* det är som är bra." Vidare menar hon att alla behöver utmaning och stöd som står i relation till uppgiften; man bör akta sig för att 'curla'. Lärare 2 berättar att hon lärt sig detta förhållningssätt av Lärare B, och att hon ser det som viktigt att förmedla det vidare till lärarstudenterna. Hon återger en episod från klassrummet:

Vi hade tittat på en film om pannkakan: mjöl, ägg och mjölk, och var alla ingredienserna kommer från. Sedan skulle barnen skriva en berättelse om det hela. Sandra, en väldigt duktig tjej, hade skrivit lite extra

om alltihop. Hon hade bra flyt i meningarna och hon hade fått en känsla i texten. Då hör jag hur Jessica, lärarstudenten, säger: 'vilken bra berättelse, och vad bra att du har skrivit lite extra här. När jag läser din text kan jag verkligen *följa* den, och sedan vet jag precis hur man gör pannkakor – och riktigt *känner* hur den smakar!'

 (Lärare 2)

Lärare 2 hoppas alltså kunna medvetandegöra betydelsen av pedagogiska implikationer hos sina lärarstudenter på samma sätt som Lärare B gjorde det för henne. Genom att visa på konkreta exempel strävar hon efter att väcka sådana tankar hos studenten. Medvetenhet om betydelsen av att göra på ett visst sätt innebär att man har kommit en bit på vägen, menar Lärare 2: "Om man inte tänker på att det är viktigt så säger man ju inte det."

En auskultationsmodell för intern fortbildning började 2011 praktiseras på skolan. Lärare 5 tar upp reflektionens värde för utveckling av yrkeskompetens i samband med auskultation hos kollegor. Han påpekar dock att auskultation hos kollegor såväl som de efterföljande samtalen måste systematiseras för att ge önskad effekt. I samtalet sätter man sina erfarenheter i relation till pedagogiska situationer som man kanske själv eller någon kollega upplevt. Man sätter det också i relation till teorin, vilket gör att man kan få nya idéer. Lärare 5 menar att detta ställer krav på att man har reflekterat över sin yrkesroll:

Gör man någon form av reflektion kring vad det är man gör och varför, så leder det ju till utveckling. Det skulle förvåna mig mycket om någon klarar av att börja analysera sina handlingar utan att det på något sätt leder till en förändring. Någonstans måste man hitta någon utvecklingspunkt. (Lärare 5)

Arbetslaget genomför planerade pedagogiska samtal på sina arbetslagkonferenser. De kan då till exempel ta en pedagogisk händelse som utgångspunkt för samtalet. Vid ett tillfälle var det en skrivaktivitet som hamnade i fokus. Lärare 5 menar att "ett sådant möte verkligen kan leda till kompetensutveckling inifrån, och även fungera som en idéspruta".

Då bestämde vi innan att vi skulle titta på en skrivsituation i våra egna klassrum och redogöra för det: vad vi gjorde för uppgift, hur det gick till, vad man fick för respons och hur man kunde vidareutveckla sina idéer. Och där ser jag ju bredden i arbetslaget som jätte viktig. Man har små barn upp till ganska stora, som femmorna, och ändå kan man få inspiration och idéer om skrivande från varandra. (Lärare 5)

När Lärare 1 under vårterminen 2012 blickar tillbaka på sin utveckling av yrkeskompetens de senaste åren ser hon en tydlig skillnad. Hon jämför med när hon hade Johanna som lärarstudent för snart fyra år sedan och vad som hänt sedan dess. Johanna gjorde läraren uppmärksam på möjligheterna och fördelarna med fortbildning.

Under den här tiden har även författaren, i rollen som forskande lärare, funnits på skolan. Lärare 1 reflekterar över vad som har haft betydelse för utvecklingen:

Jag känner att jag är mer säker på det jag gör, jag vet varför jag gör det och jag är säkrare på mig själv nu. Förut var det mycket *kännande*, att jag tyckte att det kändes bra det jag gjorde, men jag hade inga belägg för att jag var på rätt väg. Sedan har jag läst på mycket mer själv, varit med på föreläsningar, och förstås samtalen med dig. Att hela tiden få ställa de där frågorna och få berätta; nu har jag gjort det och det, och ha någon som är intresserad och tittar och som verkligen förstår vad man gör – som kan sätta ord på det jag gör, och synliggöra processen för mig också. (Lärare 1)

Det är viktigt för Lärare 1 att få utmaningar i sitt arbete:

Jag kanske inte ens arbetat som lärare längre för jag måste ... i alla fall ha någonting som är lite nytt och spännande. Annars hamnar man lätt i komfortzonen och då sker ingen utveckling i klassrummet ... Då blir det tråkigt, och då slutar man vara bra också. (Lärare 1)

När författaren kom in i klassrummet och började sätta ord på det Lärare 1 gjorde, bidrog det till att hon blev mer motiverad att läsa och utvidga sin teoretiska förankring.

Jag kände mig väldigt 'novis' när Johanna [lärarstudenten] kom och berättade om en massa olika boktitlar som jag kanske hade hört talas om någon gång, men inte visste så mycket mer om än så. Likaså när jag var på föreläsningar och folk använde sig av uttryck och citat som jag inte kände till. Då kände jag mig väldigt bortkommen. Jag känner mig mycket mer trygg och säker i min yrkesroll nu. (Lärare 1)

De samtal jag haft med Lärare 1 har dock ända från början genomsyrats av att hon utvecklat ett personligt sätt att undervisa. I denna undervisning framträder en grundläggande princip i det att hon undviker att låsa sig vid specifika metoder och läromedel:

Det är som att jag på något vis ändå har famlat åt rätt håll. Och äntligen – det känns som att jag fått bekräftelse för det jag gjort. För jag kan ju också ha sett att många kollegor runt om ensidigt följt någon undervisningstrend eller lagt sig i den där komfortzonen. Jag har velat göra på ett annat sätt och gå min egen väg. (Lärare 1)

TOLKNING: I studien framkommer att en kollega, lärarstudent eller forskande lärare kan se på undervisningssituationen ur en ny synvinkel och ställa de utmanande frågorna som är utvecklande. Genom att ha en gemensam bild av den pedagogiska händelsen och genom avsatt tid möjliggörs denna handlingsreflektion. Förhållningssätt förmedlas vidare från lärare till lärare och från lärare till lärarstudent. Pedagogiska tankar och idéer upplevs i

handling och reflekteras. Därigenom *traderas yrkeskunskapen*. Detta förutsätter emellertid den *öppenhet* som kan avläsas i studien.

Genomgående i lärarnas resonemang är att de pedagogiska samtalen systematiseras, och att det finns en medveten tanke med dem. I arbetslaget sker kompetensutveckling genom att deltagarnas olika kunskaper, erfarenheter och handlingar lyfts fram och blir föremål för *gemensam reflektion*. Mitt bidrag har varit att sätta ord på det lärarna gör – att teoretisera praktiken. Detta har bidragit till en reflekterande hållning hos de professionella.

10.7.1 Skolutveckling ur ett inifrånperspektiv

Under en tvåårsperiod 2011–2012 genomfördes ett matematikprojekt på skolan där alla lärare som undervisar i matematik i årskurs 1–9 deltog. Skolans rektor och två lärare med fördjupade kunskaper i ämnet ledde projektet. En bokcirkel gav den teoretiska förankringen. Mellan träffarna praktiserade lärarna någonting från läroboken i sitt klassrum, och sedan berättade de om detta för kollegorna. Under vårterminen 2011 auskulterade de på varandras lektioner och reflekterade tillsammans över undervisningen. Projektet mynnade ut i en gemensam utvecklingsplan i matematik, för förskoleklass till och med årskurs 9. Eftersom matematikprojektet upplevts så positivt av lärarna är tanken att man ska fortsätta använda denna interna fortbildningsmodell även inom läroämnet svenska.

Innan skolan i studien, med stöd av medel från Skolverket, startade sitt eget matematikprojekt, som byggde på skolutveckling ur ett inifrånperspektiv, hade kommunen avsatt resurser för en kommunövergripande utvecklingssatsning på matematik. Det innebar föreläsningar och arbetsseminarier tillsammans med en annan skola. Satsningen visade sig emellertid inte leda till någon nämnvärd utveckling av undervisningen. Lärarna menar att det är viktigt att föreläsningar följs av reflekterande samtal och uppföljning för att ge effekt. De framhåller också betydelsen av att få diskutera med kollegorna på den egna skolan.

Om vi tittar på vårt matteprojekt så var det väldigt bra just därför att vi hade möjlighet att besöka varandras klassrum. Vi besökte kollegor som man annars inte pratar så mycket med, och det tycker jag var en fördel. Vi hade ett antal fokuspunkter som vi skulle observera och rapportera om och det gör ju att det blir mer stringens i klassrumsbesöken och eftersamtalen blir mer lyftande. I och med att vi tittade på någonting specifikt, inte bara kom in och observerade i största allmänhet, blev samtalen djupare. Det gjorde att fokus flyttades till själva undervisningen. (Lärare 5)

Den bokcirkel som pågick parallellt med att lärarna under strukturerade former auskulterade på varandras matematiklektioner upplevdes givande av lärarna:

Det jag uppskattade var att man fick ta med sig någonting till studie-cirkeln, någonting som man hade gjort i klassrummet och som man tyckte fungerade bra, och dela med sig av det till kollegorna. Och så fick man idéer av kollegorna. Det fick mig att inse att jag måste arbeta mycket mer med tallinjen. (Lärare 2)

Skolledningen skapade förutsättningar för lärarna att auskultera på varandras lektioner, bland annat genom att en lärare anställdes för att frigöra de deltagande lärarna. De som ledde matematikprojektet ordnade schemaläggning och såg till att det praktiska fungerade. Detta var alltså schemalagd fortbildning.

Bokcirkeln tyckte jag var bra, och auskultationen var också jättebra. Men den gick ju bara att genomföra eftersom det var någon annan som satte sig ner och planerade och såg till att man fick vikarie och allt det där. Det hade tagit för mycket tid, kraft och ork om vi själva skulle ha försökt att organisera det hela – det hade inte varit möjligt! (Lärare 2)

De efterföljande reflekterande samtalen vilade alltså på en gemensam upplevelse. Lärare 5 säger att han kunde utnyttja auskultationerna på ett effektivt sätt, vilket han delvis tror beror på att han är van vid att ha lärarstudenter och att föra den här typen av samtal:

Det är otroligt utvecklande för yrket att vi inte bara sitter i ett arbetslag och pratar med varandra i största allmänhet, utan att man med fokus på en specifik undervisningssituation kan titta på *vad* du gjorde och *hur* du gjorde det? Och att man kan få tillbaka det själv också – det är värdefullt! (Lärare 5)

I likhet med flera andra lärare påpekar Lärare 5 att den här formen av verksamhet, likaväl som de tillhörande samtalen, måste systematiseras för att ge önskad effekt:

Om man ska lyckas på bredden ordentligt, då tror jag det är viktigt att man organiserar lärarbyte med kollegor, att man organiserar möjligheter att titta på varandras lektioner, och att man också ges möjlighet att ha samtal efteråt. Alltså, man besöker en kollega som har lektion, man har några observationspunkter, och sedan någon form av organiserat samtal efteråt. För jag påstår att även samtalet efteråt är kompetensutveckling. (Lärare 5)

Att auskultera hos kollegor och att föra pedagogiska samtal med varandra kräver alltså tid och noggrann planering. Det måste också upplevas som viktigt av de personer som deltar och inte någonting som är pålagt ovanifrån, menar lärarna. ”Om folk går dit och tycker att det bara är en pålaga, att det inte ger mig någonting, utan jag bara får betala med ännu fler insatser, så får man ingen positiv effekt.” Enligt Lärare 5 krävs det ekonomiska resurser, effektiv schemaläggning, och inte minst tid för att fortbildningssatsningarna ska kunna genomföras med framgång.

Lärare 1 menar att det är viktigt att man har en gemensam bild av vad man samtalar om: "Vi pratar om min klass och mina elever, det är skillnad mot om vi pratar om 'några elever i en klass där borta'." Lärare 5 ser det som viktigt att utveckla förmågan att kunna prioritera. En annan viktig färdighet han vill framhålla är att man som lärare ska kunna anpassa innehållet till målgruppen: "Att ställa sig frågan: Vilka är det jag har framför mig? Det är viktigt att lära sig att fånga det väldigt snabbt."

Som tidigare nämnts arbetar Speciallärare B med olika teman i naturorientering och teknik i samarbete med lärare. Han menar att skillnaden jämfört med traditionell fortbildning är att det är på lärarens villkor, och att det sker tillsammans med läraren och dennes elevgrupp:

Jag tror att det är viktigt att det sker tillsammans med lärarna i deras vanliga arbete. ... Vi har utvärderat arbetet genom samtal och det [upplevdes som] väldigt positivt i och med att lärarna kände att de hade nytta av det. Det var någonting som de kunde koppla direkt till sin verksamhet, och det ledde till att de började tänka på ett annat sätt. (Speciallärare B)

Liksom de andra lärarna menar Speciallärare B att reflektionen behöver vara strukturerad. Handlingsreflektionen "ökar kvaliteten och gör lärandet roligare", säger han. Speciallärare B ser det som viktigt att de reflekterar över *handlingen* som de själva också agerat i, dels i relation till *erfarenheten*, men också i relation till den *teoretiska basen*. Hans erfarenhet är att lärare ofta är ovana vid att reflektera med en tanke bakom. "Man gör det kanske automatiskt: man tänker 'hur gick det där?' och 'det där kan jag inte göra igen', men vi har gjort det lite mer strukturerat."

Speciallärare B framhåller också betydelsen av att ha en teoretisk förankring i det han gör och att ha kollegor att föra pedagogiska samtal med. "Det var framför allt den här magisterexamen... den gav teorierna bakom som jag kunde koppla till det praktiska arbetet." Under de år studien har pågått har han fortsatt att utveckla sina kunskaper. En förutsättning för detta har varit att det funnits möjlighet till kommunikativa möten och kollegiesamarbete: "Att möta olika personer som arbetar med det här och samtala om pedagogiska situationer, samarbetet med den kollega som jag har haft hela tiden och med andra kollegor, det är jätteviktigt."

Dramapedagogen började sin utbildning efter 15 år som verksam mellanstadie lärare. Där väcktes tankar om "dramats potential som redskap för reflektion och utveckling av lärares arbete." Hon menar att det är en fördel i samarbetet med lärare och elever att ha en kunskap om och erfarenhet av skolans kontext.

Dramapedagogik är ju kunskap i handling. Det handlar om personlig utveckling, socialt samspel och om att levandegöra kunskap. Vi lär genom att pröva, undersöka och interagera. (Dramapedagogen)

Dramapedagogen menar att lärarrollen kräver en förmåga att förstå grupprocesser och hur och när man ska handla i förhållande till dessa. ”Det gäller att kunna se gruppens potential men också *individens*, och skapa möjligheter till utveckling utifrån deras behov och resurser.”

Enligt Logopeden är det viktigt att arbeta vidare med att vidareutveckla skolverksamheten:

Jag vill fortsätta och utveckla det arbete jag håller på med. Om man mest arbetar på rutin så försvinner ofta visioner och idéer. Man behöver också själv inspiration när man har rollen att ge till andra. Det är kombinationen att själv få bli inspirerad och stimulerad samtidigt som man kan omsätta sina idéer för att hjälpa eleverna. (Logopeden)

Det behövs alltså en ömsesidig kommunikation i arbetet på olika plan för att man ska kunna åstadkomma det optimala. Logopeden framhåller också viktigen av att få respons på sina idéer och vara medveten om att man har olika roller.

TOLKNING: Betydelsen av att koppla den akademiska kunskapen till praktiken lyfts fram av lärarna. Kunskapen blir begriplig och användbar när den relateras till sammanhanget.

10.7.2 Fortbildning i undervisningspraktiken

Från att ha arbetat som klass- och speciallärare arbetar Speciallärare B numera mer övergripande. Han har även inlett ett samarbete med en annan lärare som har en liknande, teoretisk bakgrund: ”Det handlar om kreativt lärande i utomhuskontext och med laborativa arbetssätt”. Arbetssättet är ämnesövergripande:

Det kan vara alla ämnen: matematik, svenska, NO... det är lärandeprocessen vi försöker visa. När det gäller utomhuspedagogik är det ytterligare en nivå. ... när man planerar sin undervisning ska man lägga till frågan 'var': *var* ska man vara någonstans för att få ut det optimala när vi vill nå de här målen och arbeta med det här centrala innehållet? (Speciallärare B)

De nya arbetsuppgifterna innebär en form av fortbildning för lärare, där lärarens vardag, och de elever läraren undervisar, kan relateras till innehållet och didaktiken. Speciallärare B menar att detta tillvägagångssätt skiljer sig från det då lärare åker iväg på någon kurs eller fortbildningsdag. Här sker det nämligen tillsammans med läraren i lärarens skolvardag; de olika aktiviteterna genomförs alltså i skolans närmiljö, dit läraren själv kan gå med sin klass. De kan också utspela sig i lärarens klassrum.

Det är många som arbetar med utomhuspedagogik, det finns ju naturskolor på många håll, men då är det ofta på en plats man kommer till,

där den som leder det är den som är på hemmaplan och vet allting. Läraren kan kanske inte omsätta det lika lätt i sin verksamhet. (Speciallärare B)

Det arbete som Speciallärare B gör i klasserna kommer på efterfråga från respektive klasslärare. Tillsammans med sin kollega erbjuder Speciallärare B hjälp med undervisningens upplägg, men det är klassläraren som bestämmer temat:

Det är inte vi som kommer och säger att 'nu ska vi arbeta med elektricitet'. ... Vi erbjuder olika teman, och då säger de att 'det här vill vi ha hjälp med' eller 'det här vill vi arbeta med nu'. När det gäller naturskolan är det till och med så att det kan vara ett helt nytt område för dem, och då kan de ibland känna att 'det här skulle jag vilja jobba med. Kan man göra någonting utomhus inom det här ämnesområdet?' Då träffas vi och försöker med hjälp av vår gemensamma kompetens att utveckla det. Flera av de teman som vi erbjuder har vi utvecklat tillsammans med lärare i verksamheten. (Speciallärare B)

TOLKNING: Exemplet visar en form av *gemensamt reflekterande arbete*. En framgångsfaktor i detta förefaller vara att läraren och eleverna är i sin *vardagskontext*. Enligt Speciallärare B är det lättare att sedan ta upp och fortsätta aktiviteten och vidareutveckla den eftersom kontexten finns tillgänglig. Läraren har också *tillsammans med sina elever* deltagit i den. En viktig del i det här är att läraren känner att "det här angår mig; det här är kunskap jag kan ha nytta av med min elevgrupp." Eftersom kontexten eller ramen finns given i närmiljön blir det ett *inifrånperspektiv* på lärarens villkor. Flera av lärarna beskriver att det ofta är så att man går en fortbildningskurs, eller åker på en fortbildningsdag och tycker att det var bra och trevligt. Sedan åker man tillbaka till skolan och fortsätter precis som vanligt. Det ovan beskrivna är ett exempel på ett annat tillvägagångssätt som visat sig vara framgångsrikt för utvecklande av undervisningen. Utformningen och den efterföljande reflektionen skapar en känsla av delaktighet, menar lärarna.

10.7.3 Att förmedla sin yrkespraktik

Lärare 1 har med tiden lärt sig att tala öppet om sin undervisning. Hon tror att det beror på att hon nu är mer trygg i sin yrkesroll: hon vet att det hon gör har teoretisk förankring och inte är någon "snabbfix":

Intresset har förstås ökat från min sida i och med allt som jag har fått ta del av: litteratur, forskning, ditt [författarens] arbete, att jag har fått gå på en del föreläsningar – och det är det jag tror man behöver som lärare för att kunna växa. Jag tror att alla har möjligheter, det gäller bara att vara lite nyfiken. Nu är inte alla det, men jag tror att man kan *väcka* den nyfikenheten. (Lärare 1)

Lärare 1 resonerar vidare om vad som behövs för att man ska kunna ta till sig kunskapen:

Man måste uppleva att den är viktig i det egna arbetet ... Ges man sedan *dessutom* möjlighet att berätta om sina erfarenheter för andra och får lite positiv respons, då växer man. (Lärare 1)

Även Lärare 5 anser det vara viktigt att förmedla utåt vad han ser som framgångsrikt i arbetet med eleverna. När skolan tar emot studiebesök berättar han om det:

Jag har fått vara med och föreläsa vid studiebesök och seminarier. Uppdraget har varit att för kollegor beskriva de kompensatoriska åtgärder jag genomför för att elever med dyslexi, eller i andra läs- och skrivsvårigheter, ska kunna vara med och göra samma arbetsuppgifter som klasskamraterna. (Lärare 5)

Att berätta för kollegor om vad man som lärare gör i sitt klassrum leder också till reflektion över det egna yrkesutövandet:

Att få en chans att tala för andra innebär inte bara att jag kan bidra till skolutveckling på den egna och andra skolor. Det innebär också ett tillfälle att tänka tillbaka på och analysera mitt sätt att arbeta som lärare och därmed kanske utveckla mig själv. (Lärare 5)

TOLKNING: Utvecklingen av skolverksamheten ses som en process som tar sig uttryck på olika sätt. Lärarna arbetar, genom att ta till vara på varandras kompetenser, för att skapa undervisningssammanhang där olika förmågor kan mötas och utvecklas tillsammans.

Att beskriva för kollegor om hur man arbetar i klassrummet leder inte bara till ökad medvetenhet hos dem, utan även till egen utveckling genom att man reflekterar över sina pedagogiska handlingar och dess följder.

Av studien framgår att det är viktigt med goda praktiska förutsättningar när en pedagogisk utvecklingssatsning ska genomföras, exempelvis i form av anpassat schema och avsatt tid. En annan förutsättning för att nå resultat är att lärarna upplever kunskapen som relevant i relation till den egna praktiken. Det förefaller som om auskultationsmodellen fungerar bättre ju mer erfarenhet man har av pedagogiska samtal. Utvecklandet av den reflekterande förmågan kan följaktligen ses som en process med syfte att avtäcka samspelen mellan teori och praktik.

10.8 Handledarskap och mentorskap – en ömsesidig läroprocess

Som tidigare framgått tar skolan emot lärarstudenter från universitetet och flera av lärarna har successivt utbildat sig i att handleda dem. De anser att

handledarskapet ger möjlighet till reflektion över den egna lärarrollen, liksom över angelägna didaktiska frågor. Lärare 5 menar att handledarskapet därmed innebär en ömsesidig läroprocess:

Det är en samtalspartner man har. Studenten är i klassen för att studera hur jag arbetar och för att pröva sina egna undervisningsidéer och reflektera kring det. Det är klart att det är en fördel att vara handledare då det ger fler tillfällen till reflektion, både över min egen och över studentens undervisning. Det är värdefullt, riktigt värdefullt. (Lärare 5)

Även Lärare 2 har märkt att reflektion över den egna undervisningen blir en naturlig följd av att handleda blivande lärare:

Det är spännande att höra vad lärarstudenterna lägger märke till. Jag brukar uppmuntra dem till att kommentera och ha funderingar om varför jag gjorde på det ena eller andra sättet. 'Fråga mig efteråt! Jag kanske inte alltid kan svara, men fråga!' Jag försöker vara öppen mot mig själv och utvärdera min egen undervisning. (Lärare 2)

Lärare 2 funderar vidare över handledarskapet, och menar att samtidigt som man tänker över det egna handlandet, måste man se till lärarstudenten:

Hur långt har lärarstudenten kommit i sin utveckling? Vad behöver lärarstudenten för att komma vidare? Då måste jag kunna analysera: Vad behöver en lärare kunna i fråga om ämneskunskaper och elevers lärande? (Lärare 2)

Handledare behöver ha utbildning för sitt uppdrag, menar Lärare 5. Det är mycket som den teoretiska delen av lärarutbildningen inte ger studenterna, och som måste förvärvas ute på skolorna.

Det är svårt att teoretisera kring den tysta kunskapen, och sprida den vidare. Den måste ses i handling. Lärarstudenterna behöver förebilder, och precis samma sak gäller ju för våra elever. (Lärare 5)

Rektorn instämmer i att det är viktigt på vilket sätt lärarstudenterna tas emot, och att "den som handleder är à jour med lärarutbildningen".

Lärare 5 kommer in på frågan om arbetsformen grupparbete i lärarutbildningen. Han menar att det inte är säkert att grupparbeten mellan studenter där de ska reflektera tillsammans leder till någon utveckling. Det behövs någon som har mer kunskap inom området och som kan föra samtalet framåt och fördjupa det.

Det är precis samma sak som du och jag har talat om när det gäller respons vid processkrivning. Det är inte säkert att en grupp blivande lärare kan föra samtalet framåt, de behöver också ha handledning i det. Har man tur finns det någon i den där gruppen som har varit ute och

jobbat lite och som har lite mer erfarenhet, men det är inte säkert.
(Lärare 5)

När Lärare 2 har lärarstudenter och de genomför sina lektioner, använder hon samma tillvägagångssätt som hon gör med sina elever.

Jag visar eleven att det här är Jessicas [lärarstudentens] lektion: 'hon vet hur man gör det här, fråga henne!' Det är ju samma sak där som att låta *eleverna* kliva fram ibland. (Lärare 2)

Lärare 2 anser också att det är viktigt att man som handledare ger studenterna utmaningar, precis som man gör med eleverna. Hon försöker göra dem medvetna om vad de har för mål och hon anser att det bör vara ett uttalat mål:

Så att de reflekterar över sig själva. 'Här är jag, vad kan jag? Vad kan jag inte? Vad behöver jag känna mig säkrare på?' Det är viktigt för att vi ska kunna jobba med det. Vi kan ju inte gå halva praktiken och sedan kommer de på att 'det här vill jag träna på'. (Lärare 2)

Lärare 5 och Lärare 2 ger här exempel på parallellprocesser som visar sig i handledningen av lärarstudenter. Lärarna har alla egna positiva erfarenheter av mentorskap. Lärare A var lärarstudent på skolan, och sökte sig efter lärarexamen tillbaka dit. Lärare 4 kom som nyexaminerad lärare till skolan och kom att arbeta tillsammans med Lärare A, Lärare B och Speciallärare B. Som ny lärare på skolan arbetade Lärare 2 tillsammans med Lärare B och sedan med Lärare 5 och Lärare 1. Hon återkommer ofta till att hon tog intryck av Lärare B:s sätt att arbeta och vara i relation till eleverna: "Lärare B ingav eleverna en känsla av att de kunde prestera, att det var viktigt att de gjorde det". Lärare B förde också ofta samtal med eleverna om grundläggande värderingar och om hur man bemöter varandra: "[det var] inte hela tiden *vad* de gjorde, och 'nu har du gjort fel', utan det handlade mer om *människovärdet*: hur man betar sig mot varandra, och hur man själv vill bli behandlad".

Rektorn vill systematisera mentorskapet för nyexaminerade lärare som kommer till skolan:

När man kommer nyexaminerad från utbildningen har man ju inte allt med sig, det fattas rätt stora bitar som man på något sätt själv måste förvärva. I bästa fall hamnar man på en bra skola med bra kollegor som kan tillföra viktiga delar. Mentorskapet ser jag som en utvecklingsfråga: det finns substans här på skolan och det finns också kunskap om hur man kan utveckla det. (Rektorn)

Rektorn betraktar alltså mentorskapet som ett viktigt utvecklingsområde:

Som det ser ut i dag [2010] handlar mentorskapet i början mycket om praktiska rutiner, mer än vad det handlar om sättet att undervisa eller

lägga upp sin undervisning – hur man tänker. För att ta till vara den lärarkompetens som finns på skolan behöver man sitta och samtala på djupet på ett helt annat sätt, och det kan man naturligtvis utveckla. Det finns en god grogrund för att utveckla mentorskapet. Vi har ju många goda förebilder, väldigt bra lärare, som har hittat rätt. De är inte så styrda av enskilda läromedel, utan har det mer i sitt huvud – de är hän-givna. De arbetar vidare och utvecklar sig. De stagnerar inte. (Rektorn)

TOLKNING: På skolan har en medvetenhet om handledar- och mentorskapets betydelse vuxit fram, och det finns även tankar om hur man ska kunna utveckla detta arbete. Här lyfts det pedagogiska samtalet fram, liksom värdet av att ta till vara på den kunskap som skolans mer erfarna lärare besitter. Lärarna upplever handledning av lärarstudenter som en möjlighet till handlingsreflektion och lärande för båda parter, vilket speglar en öppen attityd. För lärarstudenten blir handledaren en förebild, vilket innebär ett stort ansvar för handledaren.

Betydelsen av att arbeta i sin närmaste utvecklingszon, att utmanas att göra lite mer än man förmår på egen hand, gäller därmed både elev, lärarstudent och lärare i ständigt pågående, parallella lärandeprocesser.

10.9 Den pedagogiska miljöns sociala betydelse

Enligt lärarna är en gemensam värdegrund viktig både för eleverna och för dem själva för att utveckla en god pedagogisk miljö. En god pedagogisk miljö, liknande den som lärarna i studien gestaltar, visar sig också skapa en god social miljö. Den pedagogiska och den sociala miljön interagerar och förutsätter med andra ord varandra.

Att hjälpa eleverna att bli självständiga, var en sak som Lärare 2 lärde sig av Lärare B. Hon såg hur Lärare B agerade i den pedagogiska situationen, fick eleverna att prestera på gränsen till sin förmåga, gav dem återkoppling och visade att man kan vara bra på olika saker. Om någon behövde hjälp: ”Just nu har jag inte tid att visa dig, men åh, Lisa eller Olle, du som gjorde det här så bra, har du lust att visa din kamrat här?” Lärare 2 tar alltså, liksom hon sett Lärare B göra, hjälp av eleverna och låter deras olika förmågor framträda i klassrummet. En annan vinst med detta sätt att arbeta är att lärandeprocessen blir synlig och medvetandegjord för såväl elev som lärare.

Lärare 2 har i ett tidigare samtal sagt att Lärare B ofta framhöll betydelsen av samspel när man arbetar två lärare tillsammans:

Att man har en gemensam plattform, och så måste man vara lyhörd. Om jag kommer in på någon annans arena så kanske vi inte tycker lika om allt, men nu är det den personen som har arenan, och då får jag rätta mig efter och stödja det. 'Hur har du tänkt att de ska göra det

här? Okej, men då gör vi så.' Jag säger så för att visa eleverna att det [t. ex.] är Lärare 1 som styr. (Lärare 2)

Liknande tankegångar har framkommit i samtal med Lärare A och Speciallärare B. De menar att det är viktigt att agera i samarbetet med kollegor så att eleverna ser att de vuxna samarbetar och har ett gemensamt syfte.

I resultatredovisningen beskrivs samarbetet i klassrummet mellan speciallärare och lärare (kap. 8.2, 8.3). I detta samarbete är förtroendegivande relationer mellan lärarna viktiga för elevernas lärande, menar Speciallärare B. När lärarna arbetade tillsammans visade de för eleverna hur de såg på varandra och hur ett samarbete kan se ut:

Då kände eleverna att det var ett respektfullt samarbete vilket ledde till att det då också blev naturligt för dem att arbeta i olika konstellationer och med både läraren och specialläraren. (Speciallärare B)

Lärarna delade in eleverna på olika sätt beroende på ämne och situation, vilket uppfattades som helt naturligt av eleverna; "det var inget tjafs eller någon diskussion, utan bara helt självklart", förklarar Speciallärare B. Det handlade mycket om att inte låta någon elev hamna utanför gruppgemenskapen:

Exakt så var det ju! Det var så pass mycket att man inte ens behövde prata om begreppet inkludering, utan det var ett självklart sätt att arbeta bara. Det behövde inte sägas, utan visade sig i handling. Vi är ju där allihopa och ska arbeta tillsammans på olika sätt. (Speciallärare B)

Ett positivt klassrumsklimat och att eleverna får uppleva att de lyckas, är grundläggande, menar Lärare 2: "Man ska *känna* att man lyckas!" Lärare 2 har tänkt mycket på hur viktigt det är att ge eleverna stöd. Hon brukar tala med dem om det i samband med att de ska redovisa någonting muntligt, men hon betonar att det i stort sett genomsyrar allting: "Positiv förstärkning; att när någon gör någonting bra – det behöver inte vara så stort – lyfta fram det!"

I sin undervisning strävar Lärare 2 efter att göra lärandet synligt för sina elever. Hon säger att det är viktigt att de ser, så att de kan göra kopplingen "nu har jag lärt mig det här, det här leder till det". Enligt Lärare 2 är det inte säkert att eleverna själva ser vad de lärt sig, och därför måste läraren ibland synliggöra det. Att berömma eleven inför klassen var en sådan sak som Lärare B gjorde, och som Lärare 2 tog intryck av och nu själv praktiserar. Lärare B sa inte bara att någonting var bra, utan talade om för eleven *vad* som var bra.

Som lärare måste man ha ett uttalat syfte med lektionen, vad man vill att det ska leda till, menar Lärare 2. Har man det blir det möjligt att i stunden fatta beslut styrda av de sammanhang, situationer och elever man har.

För man måste ha ett syfte, dels med hela lektionen, och sedan kan det finnas några underliggande syften. Sedan händer det saker i stunden och då måste jag ha ett syfte med mitt agerande. Det är blixtnabba beslut som man som lärare hela tiden måste ta. (Lärare 2)

Vikten av att möta variationen av elever, exempelvis genom att välja redovisningsform utifrån elevernas olika förutsättningar, framhålls av Speciallärare B. Detta är ett sätt att hålla motivationen och lusten att lära vid liv. Det är också viktigt med föräldrasamverkan:

Klassrumsklimatet, det är ju otroligt viktigt, och att ha föräldrarna på skolans sida. Att man har en så bra skola att de flesta föräldrar verkligen känner att det här är en bra skola. (Speciallärare B)

TOLKNING: Lärarna lyfter fram betydelsen av ett *tillåtande och tryggt klassrumsklimat*. Att få känna att man har lyckats och gjort någonting bra är en viktig erfarenhet, menar de. Att ha en *dialog* i klassrummet om varför man behöver göra på olika sätt i lärandesituationen för att skapa ett *naturligt förhållningssätt till olikheter* är centralt för dem. Lärare 2 lärde sig av Lärare B vikten av att se styrkorna hos varje enskild elev och visa eleverna att de är bra på olika saker.

Tydligt blir att en gynnsam, pedagogisk miljö är en förutsättning för ett gott socialt klimat. Den lärandemiljö som beskrivs i föreliggande studie gynnar även lärarnas pedagogiska utveckling och därmed återigen elevernas lärande – en spiralformad utveckling.

10.10 Tillgången till särskild kompetens

Vikten av ett förebyggande, språkutvecklande arbetssätt lyfts fram i skolans verksamhetsplan. Att en logoped finns tillgänglig i skolvardagen och samtalar med lärarna är sannolikt en bidragande orsak till detta. I samtalen med lärarna återkommer de gång på gång till vikten av att låta språket genomsyra undervisningen i alla ämnen och stadier. Denna medvetenhet om språkets betydelse har efter hand vuxit sig starkare och alltmer kommit till uttryck i samtalen. Logopeden menar att samarbete och ömsesidig förståelse mellan olika yrkesgrupper på skolan är viktigt för att få ihop helheten:

Att se allt med så många ögon som möjligt eftersom ingen enskild person har all den kunskap som behövs för en helhetssyn ... Som logoped på en skola måste man känna in lärarna, och försäkra sig om att de har förstått vad man menar.Handledning måste bli en dialog, ett resonemang, och inte att man bara överför information. (Logopeden)

Lärarna i studien framhåller betydelsen av att ha någon med fördjupad kunskap inom området att samtala med:

Det gör ju att nästa gång jag upplever någonting där jag känner att det här inte är riktigt bra, i till exempel läsinläringen hos någon elev, så vågar jag ta tag i det. När jag tidigare har talat med [logopeden] om elever och det jag har uppmärksammat i klassrummet och det har stämt, så har jag lärt mig av den erfarenheten. Det har gjort att jag har fått ytterligare kunskap om vad jag ska vara uppmärksam på. (Lärare 2)

Genom att samtala med logopeden har Lärare 2 alltså lärt sig vad hon bör observera i klassrummet: ”och så öppnar jag mina ’läsinlärningsögon’ så jag kan bli ännu mer uppmärksam på vad som sker i läsprocessen”.

Lärare 2 menar alltså att hon har förvärvat kunskap som gör att hon nu lättare kan se när någonting sker, vad som bör uppmärksammas, och vad man behöver arbeta med för att eleven ska få en fortsatt positiv läsutveckling:

Vad jag ska vara orolig för eller inte: ’det här kommer att lösa sig’, men ’det här behöver eleven hjälp med’, och ’det här måste jag fortsätta att vara uppmärksam på’. ... Det märker jag ju också när eleverna kopplar ihop läsningen med skrivningen. Jag kan se att en elev har lite svårt med läsningen, men tack vare att de tränade otroligt flitigt hemma så gick det så fort framåt med den, men jag kan se i *skrivningen* att det ändå inte har klickat fullt ut. Jag kan se att det är en osäker ljudbild som visar sig i skrivningen. Betydelsen av att kunna se sådana sammanhang och sedan kunna tala med någon som har fördjupad kunskap om det – det har varit värdefullt! (Lärare 2)

Tillgång till personer på skolan som har särskild kompetens inom läs- och skrivområdet upplevs alltså av lärarna som en tillgång. När de uppmärksammar att någon elev har svårigheter finns möjlighet till samtal.

När jag har någon att samtala med som har specialkunskaper kan jag fråga: ’Vad kan jag ställa för krav på den här eleven nu när vi ska göra det här? Jag har tänkt att vi ska göra så här. Är det en för stor utmaning för den här eleven? På vilket sätt kan jag hjälpa? Ska jag förbereda och göra klart någonting innan vi börjar? Är det ett för stort hinder på grund av att eleven ännu inte är där? Hur kan jag då stödja eleven?’ Det är värdefullt att ha möjlighet till de här samtalen. (Lärare 2)

I samtalet väcks tankar som leder till insikt och ökar kunskapen, menar Logopeden:

Det är samspelet och ögonblicket som är det viktiga när man arbetar med människor. Kunskap betyder ingenting i sig själv, det är i samspelet den får värde. (Logopeden)

Logopeden framhåller också vikten av att i samarbetet med lärarna motivera dem till fortsatt lärande:

Det gäller att väcka ett intresse för att man ska ta till sig ny kunskap, annars gör man inte det. Det kan bli ett motstånd om man bara kommer ut och talar om för lärarna hur de ska arbeta. Det är viktigt att väcka deras intresse och nyfikenhet. Genom samarbete ökar insikten och därmed kunskapen. ... Dialogen är det viktigaste vi har i skolan. Den föder tankar som ökar kunskapen. (Logopeden)

TOLKNING: Att det på skolan finns personer med särskild kompetens inom läs- och skrivområdet upplevs av lärarna som värdefullt i utvecklandet av yrkesskickligheten. Genom att samtala med någon som har fördjupad kunskap och relatera det till sina elever har lärarnas kunskap efter hand ökat. *Den teoretiska kunskapen har kunnat kopplas till en konkret, pedagogisk situation* och därigenom blivit gripbar och förståelig. Logopeden har genom kontinuerliga samtal med lärarna ökat deras medvetenhet om *språkets betydelse för lärandet* och bidragit till handling, det vill säga att ett språkutvecklande arbetssätt utvecklats på skolan. En förutsättning för detta kan sägas vara att logopeden har ett *inifrånperspektiv* på skolans verksamhet, ett kontinuerligt samarbete och en ständig dialog med lärarna. Dessa har efter hand blivit alltmer medvetna om betydelsen av att arbeta med språket. De framhåller också betydelsen av att utveckla ett yrkesspråk, vilket de menar gör det lättare att beskriva det man gör samtidigt som det ökar förståelsen. Det sker alltså en utveckling i det att *den nyvunna kunskapen omsätts i pedagogisk handling*.

10.11 Forskande lärare: en bro mellan teori och praktik?

Under studiens gång framträder allt tydligare värdet av att ha en forskande lärare på skolan som i reflekterande samtal kan sätta ord på det lärarna gör i sin undervisning. Detta riktar uppmärksamhet mot didaktiska frågor och ökar medvetenheten, menar lärarna:

Sedan du började med din forskning så har det ju blivit helt andra diskussioner här på skolan. En helt annan medvetenhet som jag tycker bara ökar. Det har jag aldrig stött på tidigare någon gång. Det känns tryggt, man vet att man är på rätt väg. Om man har frågor eller funderingar kan man fråga dig, och vet du inte, tar du reda på det. Eller så diskuterar vi fram och tillbaka, och så kommer vi fram till gemensamma lösningar. Det gäller både de som är unga på skolan och har nya idéer, och vi som jobbat länge – du har det teoretiska perspektivet och kan sätta ord på det vi gör. (Lärare 1)

Även Lärare 5 menar att närvaron av en forskande lärare på skolan är utvecklande och medför att man börjar tänka mer medvetet. Han säger att man

kanske gör på ett visst sätt, men inte är riktigt klar över *varför* eller *hur* det hänger ihop:

Det är en fördel att ha dig som klassrumsforskare på plats. Det leder till ett väldigt lyft av reflektionsdelen. Samtal som vi för så här, att vi funderar över vad vi gjorde, och varför vi gjorde det, hur det gick, och vad vi vet – det är värdefullt! (Lärare 5)

Enligt Speciallärare B måste läraren ha en referensram av både teoretiska och praktiska kunskaper att reflektera mot. Det handlar om ett samspel mellan teori och praktik. Det är också viktigt att visa vad som sker i konkreta undervisningssituationer:

Läraren måste ha kunskaper om utveckling och lärande, samtidigt som man måste kunna tolka och omsätta kunskapen i handling. Det ska ju ske här och nu. Det är även viktigt för utvecklingen av skolan att det finns forskare som har tid att se på det här, och lyfta fram det i ett sammanhang, och presentera det i en forskningsrapport. Det är skolan dålig på, har alltid varit. Det är sannolikt en sak som gör att utvecklingen inte går framåt, utan den står och stampar på samma ställe. (Speciallärare B)

Speciallärare B uppmärksammar alltså betydelsen av skolforskning där fokus riktas mot den pedagogiska praktiken och relateras till sitt sammanhang. Även Rektorn inser värdet av detta:

Det här med satsningar i kommunen med mentorer som arbetar centralt: jag tror inte det får genomslagskraft på det sätt man förväntat sig. Man har inte den här direkta kontakten med lärarna på samma sätt som vi har i det här fallet med dig [författaren] här på skolan. Det beror ju också på att skolor är så olika, det är olika *skolkulturer*. Kompetensutveckling måste anpassas till rådande förutsättningar och den skolkultur som är. (Rektorn)

Den nära kontakt skolan har haft med en forskande lärare lyfts också fram i arbetslaget. De menar att det har ökat medvetenheten om framgångsrika arbetsmetoder och arbetssätt som vilar på vetenskaplig grund. Exempel på detta är att arbetet med strukturerade textsamtal och processkrivning har utvecklats. Att 'textsamtalet' uppmärksammas som arbetsmetod har till exempel skapat mening i de ofta svåra SO- och NO-böcker som används i undervisningen, berättar lärarna.

[Författarens] forskning ger effekt på arbetslagets arbete ... Exempel på detta är den respons man får på klassrumsbesök och pedagogiska samtal. (fältant.: arbetslagets utvärdering, 15 juni 2009)

Mina klassrumsobservationer och samtalen om konkreta, pedagogiska situationer, som båda jag och läraren hade kännedom om, har ökat medvetenheten: ”och sedan började du komma in i klassrummet, och då hände det sak-

er!” Lärare 1 upplever att hon nu blivit mer medveten om sitt eget handlande, vilket medfört att hon arbetar mer målinriktat och medvetet: ”Jag fick syn på mitt eget lärande. Saker som jag gjort på rutin har jag nu kunnat finputsa – och nu förstår jag *varför* jag gör det jag gör”.

Över tid har lärarna på olika sätt och i olika omfattning vidareutbildat sig. I reflekterande samtal har de kunnat knyta den akademiska kunskapen till det praktiska arbetet. Lärarna har på så sätt haft möjlighet att kontinuerligt reflektera över arbetsprocessen. Lärare 5 menar att ”[författarens] närvaro på skolan och i arbetslaget har gett en ny dimension till utvecklingsarbetet”.

Lärare 1 menar att hon behöver utmaningar i arbetet eftersom det är det som skapar motivation och väcker lusten att lära mer.

Jag tror inte att jag hade varit kvar så här många år på en och samma arbetsplats om det inte varit för att det händer någonting roligt här på skolan. (Lärare 1)

En underliggande fråga i studien har varit varför pedagogiska forskningsresultat har så svårt att få genomslag i praktiken. Lärare 5 menar att ovanifrån komma propåer som inte upplevs som meningsfulla och som inte får lärarna att känna sig delaktiga inte heller ger någon nämnvärd effekt på undervisningen: ”Man måste uppleva att det leder till en förändring; att det på något sätt gör en skillnad i praktiken.”

Enligt Lärare 5 är det viktigt att låta initiativ för skolutveckling komma från den enskilda skolan. Det framstår också som viktigt att hänsyn tas till den rådande skolkulturen och de personer som arbetar där. Att dela med sig av sina kunskaper och idéer till andra lärare ses däremot som positivt, men det måste ske på *deras* villkor: ”Man kan ju inspirera andra, men de måste genomföra det utifrån sina förhållanden”.

Lärarna reflekterar vidare över varför forskningsresultat inte når ut i skolverksamheten. Att den teoretiska kunskap som finns om läs- och skrivpedagogik inte omsätts i handling tror Lärare 5 kan vara en traditionsfråga:

Skolan har beforskats av andra än lärare, det har varit psykologer och det har varit sociologer. Det har alltså varit många andra yrkesgrupper och det de har forskat om har de gjort utifrån sitt perspektiv och utifrån sina mål, och inte utifrån vad skolan vill ha. Därför tror jag att det är många lärare som känner att ’det där berör inte mig, det handlar inte om det jag gör’. Det tror jag är ett skäl, ett annat skäl är ju att det är långt till akademien från [skolan], så för att förändra det här så tror jag att det krävs att fler lärare själva blir knutna till akademien. ... Jag tror att man som lärare då blir mer nyfiken på vad forskningen kan ge oss – så tror jag! (Lärare 5)

Lärare 5 har vidareutbildat sig under årens lopp och menar att det för honom lett till större medvetenhet och kunskapsutveckling. Lärare 2 säger i sin tur

att det behövs någon som kan tolka forskningsrapporterna och hjälpa till att sätta resultaten i relation till det praktiska arbetet i klassrummet:

Dels kommer ju inte själva rapporten till oss, dels hinner man inte läsa för att det är så mycket med att få den dagliga verksamheten att fungera. Det är så mycket du ska göra som lärare. Det bör finnas tjänster som ligger lite utöver det vi egentligen behöver för att vi ska få tid att läsa och ta till oss forskningen och samtala med kollegor, så att vi kan göra planeringar utifrån det. Att förändra sitt arbetssätt gör man inte i en handvändning. Det behövs någon som tolkar den där forskningsrapporten så att den kan omsättas i handling i klassrummet. (Lärare 2)

Lärare 2 anser alltså att det är viktigt att det finns en person på skolan med särskild kompetens som initierar och leder samtalet för att forskningsresultat ska kunna knytas till den egna undervisningen och förverkligas i skolpraktiken.

Det räcker ju inte med att en rektor säger att 'nu ska ni läsa det här och förändra ert arbetssätt'. Då måste rektorn också komma och diskutera med oss: 'Läs det här så diskuterar vi det på torsdag, och hur vi utifrån det kan förändra praktiken'. Det måste ju vara någon som leder det hela, någon som har kunskapen. Någon som sätter igång diskussioner på arbetsplatsen. (Lärare 2)

Det framstår även som viktigt att denna person har ett inifrånperspektiv och kan initiera samtal som kan överbygga klyftan mellan teori och praktik, alltså en person som kan ställa de utmanande frågorna som leder till utveckling. Men lärare måste också genom fortbildning fortlöpande fördjupa sina teoretiska kunskaper.

Jag tror att man måste ha bakomliggande kunskaper i hur läsinläring går till. Lärarutbildningen har haft ett stort glapp på det här området väldigt länge. Jag måste ju först veta hur läsinläringen går till, annars kan jag inte se avvikelserna. Det är ett problem, att man kan undervisa i läs- och skrivinläring utan att ha haft det i sin utbildning. Det har varit fritt att välja. En annan viktig faktor är att jag som lärare måste veta att forskningen är någonting som jag kan använda – som ger mig någonting i mitt arbete. (Lärare 2)

Enligt lärarna händer det ofta att man åker i väg på någon föreläsning och tycker att den var bra, men den faller snart i glömska när man kommer hem igen. Lärarna menar att det beror på att den inte finns i ett sammanhang: "Man behöver göra kopplingen till sin egen verksamhet. Därför har det här matteprojektet som pågått på skolan varit så bra, att vi har auskulterat på varandras lektioner och fått diskutera våra erfarenheter". Här var det den egna undervisningen som var i fokus. Lärarna menar att de därför upplevde det som angeläget och viktigt. De kände sig delaktiga.

Lärarna återkommer i samtalen ofta till behållningen av att författaren kan sätta ord på det de gör i klassrummen. De menar att de reflekterande samtalen riktar uppmärksamhet mot didaktiska frågor och ökar medvetenheten. Det som ledde till en förändring var, enligt Lärare 1, de reflekterande samtalen om de pedagogiska handlingarna i hennes klassrum, eftersom hon då fick frågor som fick henne att tänka ett steg längre.

Vid ett tillfälle, när skolans arbete med läs- och skrivpedagogik uppmärksammades mer offentligt, fick Lärare 5 frågan om han var specialpedagog eller speciallärare, eftersom man ansåg att han hade kunskaper som man inte förväntade sig finna hos en ”vanlig” mellanstadielärare.

Just det, det minns jag att de frågade och jag tror jag kommer ihåg vad jag svarade också. Det kanske är två bakgrunder, det ena är att jag läst efter lärarexamen. Jag har läst didaktik vid universitetet och i den utbildningen har ingått analyser av den egna undervisningen och av andras undervisning, ett sätt att systematisera tankegångarna kan man väl säga. Så det har varit jättebra för mig. Det är det ena, det andra är naturligtvis den organisation som vi har haft här på skolan i vårt arbetslag, att vi har lyft forskningsfrågor och ’hur gör vi-frågor’ och diskuterat dem med varandra. ... Det är också så, vilket jag tidigare sagt, att man får den effekten när man har dig [författaren] här på skolan som kan föra reflekterade samtal och öka medvetenheten.

Och jag tror inte att det bara är i de formella situationerna som det här sker, utan det sker i de vardagliga situationerna också, på raster och i personalrummet. Man diskuterar på ett annat sätt och det leder till lärande hos lärarna! (Lärare 5)

Även Lärare 2 menar att den teoretiska förankringen och handlingsreflektionen givit henne en trygghet som avspeglar sig i hennes undervisning: ”jag har hittat mig själv i lärarrollen.”

Ett gemensamt yrkesspråk har utvecklats på skolan, vilket lärarna ser som en viktig faktor:

Då är det lättare att förklara vad man gör, man kan sätta ord på det. Det är ju det som gör att man också kan föra ut till andra vad det är man håller på med i klassrummet. (Lärare 1)

Lärare 1 menar att så länge ett budskap bara står skrivet i en bok så är det bara ord:

Då är det teori. Det måste kopplas ihop med praktiken och då behöver man någon att samtala med. På det viset har vi ju haft guldläge här på skolan, att du [författaren] finns här, inte bara vid något enstaka tillfälle ... och att vi kan diskutera med varandra. (Lärare 1)

Lärare 1 menar alltså att kontinuiteten i de vardagliga kontakterna betytt mycket för hennes utveckling av yrkeskompetens. Hon anser inte att det blir på samma sätt om det kommer någon person till skolan mer tillfälligt, som

då inte har kännedom om den lokala skolkulturen och inte är insatt i skolans inre arbete.

Och små, små steg hela tiden, ungefär som det här vi håller på med i skrivarskolan. Man lär sig lite för varje dag, eller i varje samtal. Så lär man sig någon liten sak, eller det befästs lite mer. Det går ju inte att det bara är någon som kommer en eller ett par gånger per termin och försöker föra ett samtal, utan det är det här att jag kan komma och fråga när det är aktuellt. ... Det har varit så otvunget, på något vis. Den här vardagliga kontakten, det är då samtalen kommer till slut. Man måste liksom *vara* i det, inte på bestämda tider, för då kommer kanske inte de där tankarna. (Lärare 1)

För att samtalen ska leda till utveckling krävs inte bara kunskap om skolans verksamhet och läs- och skrivpedagogik i allmänhet, utan det fordras även kännedom om den enskilda skolans kultur och de elever och lärare som finns där, menar Lärare 1:

Kommer man bara någon enstaka gång och tittar in ser man ju inte sammanhangen. Man känner inte eleverna, man vet ingenting om arbetet som sker runt omkring, utan får bara en ytlig inblick. (Lärare 1)

Lärarna resonerar vidare om vad som krävs för att forskningsresultat ska bli tillgängliga i skolpraktiken. ”Forskningen måste betyda någonting för mig som lärare och vara användbar i mitt klassrum”, säger Lärare 5. En väsentlig fråga som han tar upp är hur forskningen når fram till beslutsfattarna på olika nivåer:

Det är också viktigt att forskningen når fram till ledningen. Man skulle även önska att forskningen kunde fastna i den politiska ledningen och hos skolledningen på högre nivå. Att de förstår att det inte alltid går att göra som man har gjort förut, utan att det ibland behövs någonting nytt, och att man inte alltid bara kan säga att det handlar om att kompetensutveckla lärarna. Vi har haft det här i kommunen med matematikmentorer som åkte runt på skolorna, men det gav inte några nämnvärda resultat. (Lärare 5)

Enstaka fortbildningsdagar ger alltså inte någon särskild effekt om det inte förankras i verksamheten, enligt lärarna. Lärare 5 menar att det beror på att det då inte finns någon systematik i det hela:

Jag tror inte att små öar ger någon större effekt, utan det måste vara någonting som man satsar på och som genomsyrar helheten – absolut. Vi måste skapa mötesplatser, och det måste finnas *tid* för att mötas ... för det får inte kännas som att det är ytterligare en tung arbetsbörda som läggs ovanpå alla de man redan har. Och så måste man uppleva att det angår en. (Lärare 5)

Det är alltså den kontinuerliga kontakten lärarna på skolan har haft med en forskande lärare över tid som bidragit till utveckling. En allmän uppfattning på skolan är att när forskning sker i kommunikation med lärarna angående ett ämne som är angeläget för dem, upplevs den som viktig och sätter spår i verksamheten:

I de flesta fall sker forskningen enbart på universitetets villkor och svarar inte på de frågor som till exempel den lokala skolan ställer, utan enbart på det forskaren själv vill studera. Den typ av forskning som [författaren] gör här på skolan gör att forskare och verksamhet möts på lika villkor, och båda parter har utbyte av det. (Biträdande rektorn)

Speciallärare B menar är lärandet är en livslång process:

Lärande är inte någonting som sker under en kortare period av livet, utan någonting som sker hela livet – det är ju en del av livet – för att livet ska få kvalitet och för att man ska utvecklas som människa. Ibland känns det som att skolan ska klara av allt, och sedan ska vi vara helt färdiga när vi går ut gymnasiet eller högskolan. Men så är det givetvis inte, utan då är det viktigt att man i en organisation, under hela tiden man arbetar, har möjlighet att utveckla sig själv på olika sätt. Då blir det roligt och motiverande, det känns utvecklande och man känner att man växer under hela livet. (Speciallärare B)

TOLKNING: Av resultatet framgår att det är värdefullt för lärare att upptäcka forskningsresultat som ett redskap i sitt arbete. Studien tyder dock på att vissa organisatoriska förutsättningar måste föreligga för att det ska bli verklighet. För att kunna ta till sig kunskapen måste läraren dessutom känna sig delaktig och uppleva att den är angelägen. Det framkommer också att det behövs en person med särskild kompetens inom området som kan tolka forskningsrapporten och göra den tillgänglig så att lärarna kan omsätta kunskapen i pedagogisk handling, med andra ord jämna ut den klyfta som föreligger mellan teori och praktik. Genom att reflektera över pedagogiska handlingar i samtal synliggörs lärandet. Lärare behöver också en intellektuell utmaning i sitt arbete för att hålla motivationen uppe och inte hamna i komfortzonen.

Datamaterialet tyder på att utmaningar i lärandet gäller såväl läraren, lärarstudenten som eleven. Förändring av den egna undervisningen bygger på att läraren undervisar, reflekterar över sin egen undervisning, och kommer fram till vad som fungerar och vad som fungerar mindre bra och styr sitt handlande efter detta. Lärarna menar att ett problem med pedagogisk forskning är att teori och praktik ligger så långt ifrån varandra. Mycket i studien tyder på att det är framgångsrikt att sätta igång processer för utveckling som tar sin utgångspunkt i lärarens egen verksamhet. Lärarnas lärande framstår i denna tematiska analys som en process där samspelet med den omgivande miljön är fundamental.

10.12 Lärarens och elevens lärande ur ett tids- perspektiv

Utvecklingen av lärarens lärande över tid avspeglar sig i undervisningen och visar sig i elevernas lärande. De pedagogiska handlingar som följer på den nyvunna kunskapen blir här det manifesta uttrycket för lärarens lärande.

Lärare 1 beskriver hur hennes undervisning har förändrats och utvecklats allteftersom hon under de senaste fem åren tagit till sig en allt större teoretisk förståelse för läs- och skrivprocessen. Denna förändring har inte minst tagit sig uttryck i de goda studieresultat hennes elever kunnat uppvisa.

Jag har blivit medveten om att det jag gör är bra – det är skillnad mot att bara *tro* att det är bra. Nu kan jag verkligen se att det fungerar med mina elever varje dag – det blir så synligt! (Lärare 1)

Med teorin som redskap kan Lärare 1 bättre analysera och förstå den pedagogiska handlingen i undervisningen, vilket har ökat möjligheterna för henne att följa elevens läroprocess. Genom att observera elevernas läsande och skrivande får hon information om varje elevs utveckling och personliga strategier vilket möjliggör ett processdiagnostiskt arbetssätt. Hon ser tillbaka på utvecklingen genom att göra en jämförelse mellan den förstaårsklass hon tog emot för tre år sedan och den hon nu undervisar. Hon konstaterar att eleverna i den nuvarande klassen var mer ljudmedvetna och bättre rustade inför läs- och skrivinläringen då de började i skolan. En bidragande orsak är sannolikt att förskolelärarna i dag har en större kunskap om tidiga inlärningsprocesser, vilket lett till att barnen mer medvetet kunnat förberedas för läs- och skrivinläringen. Lärare 1 har genom att gå in i förskoleklassen visat i handling hur man exempelvis kan arbeta med språkljuden på ett lärorikt men lekfullt sätt (fältant., feb. 2009). Lärare 2, som tog emot en förstaårsklass förra hösten, säger samma sak: ”När de började i första klass hade de redan klivit över tröskeln och blivit ljudmedvetna.” I den klass Lärare 1 undervisar nu hade samtliga elever kommit igång med sin läsning och skrivning redan i oktober, vilket Lärare 1 berättar är nästan en månad tidigare än med tidigare förstaårselever hon undervisat.

Men det som slår mig allra mest är att jag kan sätta dem vid datorn och be dem skriva ord som börjar med till exempel 'm', och så gör alla det. Om jag backar tillbaka till hur det var för tre omgångar sedan, så hade jag suttit och skrivit orden på listor som barnen hade fått skriva av. Den förra omgången med barn som jag hade skriv visserligen egna ord, men med mycket stöd och hjälp från mig. Nu skriver de självständigt från första bokstaven! De skriver många ord och ljudar sig fram. (fältant., okt. 2011)

Samtliga elever i Klass 1 klarade det nationella provet i årskurs 3. Detta är intressant med tanke på att fem av dem, enligt den språkscreening som genomfördes i förskoleklassen, låg i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter.⁴⁰

Lärare 5 har under studiens gång utvecklat sitt arbete med skrivundervisningen, till exempel genom att arbeta med processskrivning. Han menar att det har lett till att han har lättare att få eleverna att komma igång med sin skrivning och fokusera på uppgiften. Lärare 5 reflekterar över orsaken till detta: ”Det kan bero på vilka skrivuppgifter man väljer, hur de introduceras, och att man känner eleverna så bra att man vet vilka man behöver prata igång lite”.

Lärare 5 är övertygad om språkets fundamentala betydelse för lärandet och arbetar därför medvetet med språkets form och funktion. Vid en lektion i svenska noterar jag att Lärare 5 lyfter ut en liten del – i det här fallet ’ng’-ljudet – för att det ska kunna studeras under strukturerade former. Det förs sedan in i ett sammanhang där det fyller en funktion när eleverna, efter den gemensamma genomgången, får i uppgift att skriva egna berättelser (fältant., mars 2012). Lärare 5 ser lektionens gemensamma inledning som avgörande:

Hela inledningsdelen, när man arbetar tillsammans, ger ett språk-utvecklande samtal som det finns en tanke bakom. Vid genomgången i dag sa till exempel Emil att ’gunga’ är två ord, både ett substantiv och ett verb. Då uppmärksammade vi det. (Lärare 5)

Att arbeta medvetet med *strukturerade textsamtal* är en annan viktig komponent i lärarnas undervisning som utvecklats alltmer. Det har lett till att eleverna lär sig lässtrategier och därmed lättare kan ta till sig faktatexter med god förståelse. En anledning till att lärarna utvecklat detta arbetssätt är att de upplever textsamtalen som betydelsefulla och erfar att det leder till ökad textförståelse hos eleverna (fältant.: arbetslagets dokumentation, april 2011).

En annan framträdande komponent i lärarnas undervisning är numera det strategiska arbetet med *muntlig framställning*. De reflekterande samtalen har även här bidragit till ökad medvetenhet om arbetsformens betydelse vilket leder till att lärarna utvecklar den alltmer. Språkaktiviteterna introduceras tidigt och med tydlig progression. Lärare 5 arbetar kontinuerligt med detta i alla ämnen. Då någon presenterar någonting muntligt i klassen är det särskilt viktigt med ett positivt förhållningssätt. Arbetsformen blir, med lärarens ord, ”en övning i praktisk demokrati”:

Det här prövade jag i går: de har gjort var sin fågel i sin NO-bok, och den har jag sagt att de ska redovisa muntligt och berätta om inför klassen. Eleverna är noga med vad som gäller i en sådan situation, de sa: ’man får inte prata under tiden som någon berättar’, ’man får inte sitta med sitt eget och inte lyssna’. Det här handlar om respekt för andra och är praktisk demokrati! Alltså, både det här att man lyssnar

⁴⁰ Med hänsyn till konfidentialitetskravet utelämnas här direkt referens till resultaten.

när någon annan pratar, och att man inte gör någonting annat då. Det gäller att ha koncentration och fokus på den som talar. Det är den ena aspekten, den andra är mer långsiktig och djuptgående. Om jag inte vågar säga någonting, hur ska jag då kunna påverka mitt liv? Eller när det gäller politik, då är det här med muntlig framställning viktigt, att jag vågar ställa mig med fötterna på golvet och axlarna ned och säga: 'nej, det där tycker inte jag är bra'.

Ur ett specialpedagogiskt perspektiv ger muntlig framställning också goda förutsättningar för elever som har svårigheter med att läsa och skriva. Det ger ju dem en kanal där de kan komma fram och deras förmåga kan få visa sig, och har man tur så är det här lite kompensatoriskt för dem. Det är ju inte alltid det är så, men ibland är det så. Jag har flera exempel på elever där det fungerat fantastiskt bra. (Lärare 5)

Under 2011–2012 har lärare i kommunen fått gå utbildning i Praktisk IT- och mediekompetens i syfte att förvärva kunskaper att använda i undervisningen. Enligt Lärare 5 är det viktigt att ha flera olika alternativa redovisningsformer för att kunna möta variationen av förmågor hos eleverna och ge dem goda förutsättningar att lyckas. Han berättar om *Photo story*, ett datorprogram som han just lärt sig för att använda i undervisningen:

Det är ett program där man gör bildserier och kan lägga på berättarröst och rörelse. Det är ett väldigt lätthanterligt program som är utmärkt för eleverna att använda i stället för att skriva. De kan göra sin redovisning genom att visa en bild ... och berätta om det, i stället för att skriva om det i skrivboken. Det går utmärkt bra och ser väldigt proffsigt ut! (Lärare 5)

Alternativa redovisningsformer ger alltså fler elever möjlighet att lyckas i det sociala sammanhanget, menar lärarna. De strävar efter att stärka elevernas självkänsla genom att låta dem få positiva erfarenheter i en trygg miljö.

Scaffolding är ett framträdande drag i lärarnas pedagogiska gestaltning. Medvetenheten har ökat om betydelsen av att eleverna utmanas i sitt lärande samtidigt som de får det stöd de behöver för att klara uppgiften. Lärare 4 betonar att *alla* elever behöver utmaningar i sitt lärande; det gäller i lika hög grad de som ligger långt fram:

Vi måste hela tiden ligga på gränsen för vad de klarar av – är det för svårt så är det trist, är det för lätt så är det också trist! Hoppar man 175 centimeter i höjdhopp så lägger man upp ribban på 180 centimeter, alltså precis över. Lägger man den på 120 centimeter är det ju tråkigt, och lägger man den på två meter misslyckas man och det blir ju bara jättetråkigt. (Lärare 4)

Att närma sig elevens intressen gör att man som lärare når fram till eleven, vilket även underlättar förståelsen, menar lärarna. Vid klassrumsobservationerna har det framgått att Lärare 4 har en förmåga att anknyta elevernas personliga upplevelser till det skolspecifika ämne han undervisar i, vare sig

det är fråga om historia, geografi eller matematik. Lärare 4 ser det som en förutsättning för lärarrollen att ha en bred kunskapsbas och hålla sig à jour:

Det ser jag som min plikt, som en del av jobbet, att ha en bred kunskapsbas. Inte bara när det gäller specifikt mina skolämnena utan också kunskap om vad som händer i världen, vad som är viktigt för eleverna, vad de lyssnar på för musik, vad det är för filmer som gäller, eller idrotter och vilka personer som är viktiga för dem. Det är viktigt för att hitta ingången till just dem. (Lärare 4)

Speciallärare B framhåller betydelsen av att anknyta innehållet i undervisningen till läroplanen:

Det centrala innehåll som finns i dagens läroplan måste man föra in i verksamheten, och det har min kollega och jag gjort med tre nya dokument nu. Där kan man verkligen se hur våra teman hänger ihop med intentionerna i Lgr 11. (Speciallärare B)

Betydelsen av att få en jämvikt mellan ämnesinnehåll och lärandeprocess i undervisningen lyfts fram av Speciallärare B, som förklarar att "Det blir automatiskt, i det mesta man gör, att olika ämnen går in i varandra, och det är viktigt att se det!" Speciallärare B menar att det i skolan är vanligt, särskilt i de högre årskurserna och på gymnasiet, att man noga skiljer mellan ämnena. Men det är viktigt att både ämneskunskaperna och lärandeprocessen ges utrymme:

Om man bara kan teorin, men inte kan få eleverna motiverade att lära sig, så är det inte mycket värt ... bägge de delarna måste ingå. (Speciallärare B)

TOLKNING: Den ökade medvetenheten hos lärarna har medfört att deras undervisning utvecklats och att de har ett mer medvetet förhållningssätt till *vad* de gör, *hur* de gör det, och *varför* de arbetar på ett visst sätt. De har insett vikten av att *synliggöra lärandeprocessen* för eleverna och ge dem utmaningar och därtill det stöd de behöver för att klara uppgiften. Fokus ligger på lärandet, för vilket lärarna enligt betonar vikten av flexibla lärandemiljöer. Att närma sig elevernas språk och relatera elevernas upplevelser till skolämnena kan betraktas som ett sätt att *knyta vardagskunskaperna till de skol-specifika*. Betydelsen av att arbeta med muntlig framställning framträder tydligt i samtalen med lärarna. Det framhålls som en demokratifråga och handlar om att förbereda eleverna för ett aktivt samhällsdeltagande. Genom ökad teoretisk förståelse hos lärarna synliggörs lärandeprocessen vilket ger goda förutsättningar för ett *processdiagnostiskt arbetsätt* i klassrummet. Lärarnas kunskaper avspeglar sig i undervisningen och bekräftar värdet av att de kontinuerligt eftersträvar att uppnå en högre grad av yrkesskicklighet.

10.12.1 Skolan ur ett longitudinellt perspektiv

Under den tid som studien har pågått har det skett en kontinuerlig utveckling på skolan med olika former för samarbete, fortbildning och reflekterande samtal. Resultatet visar att lärarna i studien är öppna för att lära sig mer och utveckla sin yrkeskompetens. Under studiens gång har de läst olika kurser på universitetet. Förutom denna professionella fortbildning har olika former av kontextrelaterad fortbildning etablerats på skolan. De lärare som utbildat sig vidare har förmedlat och utvecklat den nya kunskapen på skolan, där till exempel en auskultationsmodell börjat praktiseras. Lärarna känner sig delaktiga och ser kunskapen som användbar och relaterad till den egna verksamheten.

Även biblioteket har under studiens gång utvecklat sitt arbete för att ge alla elever goda förutsättningar för den skriftspråkliga utvecklingen. Ett särskilt rum med lättlästa böcker, faktaböcker samt inläst litteratur har iordningställt. Lärarna framhåller värdet av samarbetet med bibliotekarien och att eleverna snabbt får tillgång till inläst litteratur:

Ett välfungerande skolbibliotek med en kunnig bibliotekarie är också viktigt. Att kunna få inlästa böcker samtidigt som klasskamraterna läser pappersböcker är värdefullt. Biblioteket har möjlighet att ge eleverna en DVD-kopia av Daisy, eller lägga filerna på ett USB-minne om man inte har tid att vänta på bränningen. (Lärare 5)

Under perioden 2011–2012 har man satsat stort på kompensatoriska hjälpmedel, som till exempel datorer med funktionella program och utbildning för både lärare och elever i att använda dessa program. Elever med dyslexi har tillgång till datorer med särskilt anpassad programvara. Det har också köpts in litteratur som är särskilt anpassad för elever i behov av extra stöd.

Såväl lärare som skolledning är medvetna om det reflekterande samtalets betydelse, liksom vikten av att avsätta tid för dem. Tillsammans har de skrivit ansökningar och beviljats medel från Skolverket och kommunen för utveckling av läs-, skriv- och matematikundervisningen.

Under samma period genomfördes, som nämnts, ett matematikprojekt, där alla matematiklärare (årskurs 1–9) deltog. Då projektet visade sig vara framgångsrikt kommer denna form av kontextuell fortbildning att återkomma, nu närmast med fokus på svenska. Under hösten 2012 påbörjades också en liknande typ av fortbildning fast med fokus på skrivundervisning. Den leddes av två lärare (Lärare 1 med kollega) och riktade sig främst till de som undervisar i årskurs 1–3. Intentionen var att sammanlänka den vetenskapliga grunden med beprövade erfarenheter – ett samspel mellan den akademiska och den situerade kunskapen.

10.13 Resultatsammanfattning

I kapitel 10 har lärarens lärandemiljö och lärarens utveckling av yrkeskicklighet tematiserats för att ge svar på de därtill hörande frågeställningarna:

- Vad ligger till grund för lärarens pedagogiska gestaltning?
- Finns det förutsättningar i den pedagogiska miljön som kan tänkas främja ett reflekterat yrkeskunnande?

Resultatet visar på betydelsen av kollegor, mentorskap och pedagogiska samtal för att främja utvecklandet av ett reflekterat yrkeskunnande. Förutsättningar som leder till detta, och som observerats i den pedagogiska miljön, är att det finns tid, mötesplatser, kompetens, en gemensam erfarenhetsbas samt möjlighet till både professionell och kontextanknuten fortbildning. Enligt lärarna stödjer olika kompetensutvecklingsformer varandra och bidrar till helheten.

Enstaka fortbildningssatsningar har inte visat sig ge någon större effekt. Det är det kontinuerliga arbetet som sker ur ett inifrånperspektiv som i denna studie visar sig vara ett framgångskoncept. Ett hinder för detta är, enligt lärarna, alla de illegitima läraruppgifter som läggs på dem: ”Lärare måste få vara lärare” (Lärare 4).

Det sker ett kollegialt samarbete där pedagogerna delar med sig av erfarenheter, uppmärksammar viktiga didaktiska frågor och är med i varandras klassrum. Olika kompetenser stimulerar till kreativa samtal och utmanar tänkande i nya banor. Enligt lärarna är det en fördel att det på skolan finns tillgång till personer med specialkompetens inom läs- och skrivområdet, eftersom de kan bidra till en djupare förståelse.

Olika arbetsformer förekommer: att arbeta som ensam lärare med en liten grupp, att arbeta två lärare i klassrummet, och att arbeta med varandras elever. Lärarna menar att alla dessa kombinationer är viktiga och fyller olika funktioner. Den första med hänseende till elevens lärande, den andra med tyngdpunkt på lärarens lärande. Att arbeta med varandras elever skapar trygghet för eleverna och ger läraren värdefull kunskap som kan utgöra underlag för pedagogiska samtal, menar man.

Genom att skolan tar emot lärarstudenter öppnar sig en ytterligare möjlighet för att reflektera över den egna undervisningen, menar lärarna. Samtidigt håller sig lärarna uppdaterade med de senaste rönen inom pedagogisk forskning, varigenom ytterligare uppslag till infallsvinklar skapas.

En förutsättning för främjandet av ett reflekterat yrkeskunnande förefaller vara att skolledningen är insatt i det pedagogiska arbetet, inser värdet av att vårda ett reflekterat yrkeskunnande, samt är med och skapar förutsättningar för detta. Målet för lärarna är att utveckla yrkeskicklighet och medlet är alltså *handlingsreflektion*.

11 Diskussion

Diskussionen inleds nedan med en övergripande sammanfattning av studiens analyserade och tematiserade resultat. Därpå följer en metoddiskussion, och sedan diskuteras resultatet i relation till den teoretiska grunden.

11.1 Sammanfattning

Studiens syfte har varit att analysera framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande, med särskild uppmärksamhet ägnad undervisning av elever med verifierade läs- och skrivsvårigheter. Syftet har också varit att klarlägga hur läraren utvecklar sin yrkesskicklighet, samt ta reda på vilka förutsättningar den pedagogiska miljön erbjuder för denna utveckling.

Sammanfattningsvis visar studien att framgångsrik läs- och skrivpedagogik innebär att läraren ser läs- och skrivutveckling i ett språkutvecklande sammanhang, och att detta handlar om både muntlighet och skriftspråkighet. Av resultatet framgår att lärarna använder olika metoder och arbetssätt för att möta den stora variationen i förutsättningar hos eleverna. De synliggör lärandeprocessen för eleven och strävar efter att göra alla elever delaktiga under lektionen. Den pedagogiska gestaltningen utmärks av hög aktivitet hos både elever och lärare och att aktiviteterna samtalande, läsande, skrivande och räknande sker interaktivt.

Betydelsen av att lärare har en teoretisk förankring framstår klart, då detta gör det möjligt för dem att se var eleverna befinner sig i kunskapsutvecklingen och att arbeta utifrån detta. En annan iakttagelse är att läraren i ögonblicket kan uppmärksamma och se de pedagogiska möjligheterna, samt tolka och ta till vara de diagnostiska signaler som finns i klassrummet.

En vägledande, specialpedagogisk princip som framträder är att alla elever, utifrån sina förutsättningar, får möjlighet till ett lustfyllt lärande i ett socialt sammanhang. I resultatet synliggörs lärarnas tillit till elevernas förmåga. De arrangerar varierande pedagogiska situationer där olika förmågor kan komma till uttryck och växa. Lektionerna har tydligt undervisningsfokus, och läraren driver medvetet processen framåt. Det är ingen tvekan om vad som pågår i klassrummet, det vill säga vad som är lektionens ämnesinnehåll. Läraren kan också klart redogöra för syftet med lektionen, följer inte slaviskt ett läromedel, utan anpassar arbetsmaterial och innehåll till sina elever.

Struktur återfinns på olika nivåer och handlar om såväl yttre fysiska strukturer som strukturer för lärande och förståelse. Gruppsammansättningar görs med hänsyn tagen till arbetsuppgift och sammanhang och elevens närmaste utvecklingszon. Det tematiska och ämnesövergripande arbetssättet och

tillgången till kompensatoriska hjälpmedel möjliggör även för elever med verifierade läs- och skrivsvårigheter att lyckas i sitt läs- och skrivlärande. Ett system har utvecklats för att tidigt identifiera hinder och övervaka viktiga moment i varje elevs läs- och skrivlärande, vilket ligger till grund för det förebyggande, språkutvecklande arbetet som är utmärkande för skolan.

Centralt för lärarna är att skapa ett tillåtande och tryggt klassrumsklimat där det råder ett naturligt förhållningssätt till olikheter. Resultatet åskådliggör att en god pedagogisk miljö är en förutsättning för ett gott socialt klimat. Den lärandemiljö som beskrivs i avhandlingen gynnar även lärarnas utveckling och därmed återigen elevernas lärande, en spiralformad process.

De kompetensutvecklingsformer som är representerade i resultatet, både de professionella och de kontextanknutna, stödjer varandra och bidrar till helheten. Kontextanknutna former, som till exempel auskultationsmodellen, betraktas av lärarna som fruktbara. Pedagogiska tankar och idéer blir synliga i handling och blir föremål för reflektion. Det är det kontinuerliga arbetet ur ett inifrånperspektiv som i denna studie visar sig vara ett framgångskoncept.

Den typ av forskning som involverar lärarna själva och deras praxis anses angelägen på ett annat sätt än den som åstadkoms enbart utifrån forskarens initiativ och intresse. Studien visar att ett sätt att få forskningsresultat tillgängliga i skolpraktiken är att det finns en forskningskunnig person tillgänglig på skolan som kan tolka resultaten i relation till lärarens praktik. En förutsättning är då att den teoretiska kunskapen kopplas till en konkret undervisningssituation som man tillsammans reflekterar över. Den härigenom nyvunna kunskapen visar sig i lärarens undervisningspraktik. Resultatet i studien bekräftar att den 'forskande läraren' har stora möjligheter att utgöra denna bro mellan teori och praktik, det vill säga att medverka till en teoretisering av praktiken. Här kan konstateras att de deltagande lärarnas undervisning under studiens gång alltmer kommit att karakteriseras av evidensbaserade, pedagogiska handlingar.

Resultatet visar att forskningsresultat upplevs som mer tillgängliga och angelägna för lärarna när forskarnas intresse vänds mot den pedagogiska verksamheten och man låter teori och praktik interagera. Lärarnas *situerade* kunskap har genom forskningsprocessen preciserats, samtidigt som den *akademiska* kunskapen inom området växer. Utveckling av lärarskicklighet framstår som en interaktiv, social process, där organisation, tid och kommunikativa möten är viktiga faktorer. Abduktion visar sig vara en effektiv lärandestrategi för utveckling av yrkeskompetens där den akademiska och den *situerade* kunskapen förenas i *handlingsorienterad kunskap*.

11.2 Metoddiskussion

Läs- och skrivområdet domineras av två forskningstraditioner som sällan möts: den kognitiva och den sociokulturella (Bohlin, 2011). Båda har betyd-

elsefull kunskap att förmedla till yrkesverksamma lärare, och det är viktigt att denna kunskap blir känd och kommer till uttryck i praktisk pedagogik. Ingen av dem har emellertid på egen hand kunnat göra några egentliga avtryck i skolpraktiken (Bohlin, 2011; Dillon et al., 2011; Korthagen, 2007). Praxisforskningen, som oftast följer en abduktiv forskningsstrategi (Mattsson, 2013:86), kan här utgöra ett viktigt tillskott genom att erbjuda en arena där de två inriktningarna kan mötas.

Forskning inom utbildningsområdet bör ”bedömas utifrån sin betydelse för praktikerfältet, det vill säga det fält där lärare, elever, skolledare, politiker och andra är verksamma” (Mattsson, 2013:95). Föreliggande arbete är en praxisorienterad studie med påföljande abduktiv forskningsstrategi, vilket innebär att den utgår från kunskap i kontext och hur läsforskningen avspeglar sig i teori och praktik. Den har bestått av tre abduktionssteg, vilka förutsatt och interagerat med varandra (se kap. 1.2). Detta abduktiva förfaringssätt har därmed nödvändiggjort återanvändning av tidigare insamlade data. Av studiens gestaltning följer att jag utan denna ansats inte hade kunnat fånga upp alla aspekter på lärarens undervisningspraktik och lärandemiljö. *Grounded theory*, teoribildning på empirisk grund (Bryman, 2001/2002:22; se äv. Starrin, 1996; Säljö, 2000), hade knappast varit ett alternativ eftersom jag inte är ute efter en lokal teori, vilket är fallet inom den forsknings-traditionen. *Grounded theory* innebär att forskaren går in i sitt projekt förut-sättningslöst, på vilket teorin blir resultatet av forskningsansatsen. Detta har inte varit fallet med min avhandling, som utgått från en bestämd forsknings-fråga förankrad i praktiken. Därför var inte den induktiva forskningsstrategin användbar för mitt arbete, där abduktionsstegen har varit beroende av och förutsatt varandra.

De pedagogiska handlingar som blivit konsekvensen av den ökade medvetenheten hos lärarna kan sägas verifiera den valda forskningsansatsen. Enligt Kvale (2007) är det just sådana handlingar som är ett mått på kunskapens relevans och värde. Detta överensstämmer med det *pragmatiska sanningskriteriet* (Mattsson, 2013:93), vilket innebär att kunskapen anses som giltig om den leder till pedagogisk utveckling. När det gäller praxisorienterad forskning är frågan om förändring således central. Avhandlingens betydelse för praktikerfältet, alltså i det här fallet den kontext som angår elever, lärare, skolledare och andra inom verksamheten, är därmed det som jag avsett ska väga tungt i avhandlingen.

Som ovan nämnts har pedagogisk forskning i många stycken misslyckats med att sätta spår i skolpraktiken (Bohlin, 2011; Dillon et al., 2011; Hattie, 2009; Korthagen, 2007). Från forskningsresultat till praktisk pedagogik är steget långt, och det avgörande steget – den pedagogiska gestaltningen – missas. Det är inte möjligt att beskriva lärarskicklighet i variabler och dimensioner. Enligt Korthagen (2007) behövs det därför studier som handlar om kunskap i kontext; studier som förenar teori och praktik. Avhandlingens design passar in i beskrivningen av detta tillvägagångssätt och borde därför

kunna bidra till att överbrygga den klyfta som inom området föreligger mellan den akademiska och den situerade kunskapen.

Flera forskare (Mattsson, 2004; Alvesson & Deetz, 2000; Schön, 1987) framhåller betydelsen av att forskaren är närvarande i kontexten, då det bara därigenom är möjligt att ta del av informanternas autentiska tankar och erfarenheter. För att genomföra en studie av den här karaktären har det visat sig nödvändigt att för det första få tillträde, och för det andra att bli accepterad som en forskande lärare på skolan. I det sistnämnda ligger bland annat betydelsen av både akademisk och situerad kunskap hos personen i fråga, innefattande kunskap om och erfarenhet av den lokala skolkulturen. Detta för att kunna förstå processer i klassrummet, elevers och lärares lärande inbegripna. Denna praxisorienterade ansats har varit betydelsefull i sammanhanget, och hade ett mer distanserat tillvägagångssätt använts är det knappast troligt att lärarnas pedagogiska kunskaper och erfarenheter kommit till uttryck lika tydligt.

Eftersom det är svårt att i förväg planera för vad som ska observeras, anser jag att deltagande observation har varit en optimal forskningsmetod då jag, i detta fall, avsåg att studera en process. Det har möjliggjort en öppenhet gentemot skeenden i klassrummet och åskådliggjort fler dimensioner av lärarens och elevens arbete med skriftspråket. Även om lärarna i samtal med mig berättade vad de gjorde, fick jag en mer målande och konkret bild av vad som pågick genom att också observera undervisningen. Mason (2002) betonar vikten av att grundligt planera observationen för att få ut så mycket som möjligt av den. Här var de samtal jag genomförde med läraren, såväl före som efter klassrumsobservationen, av stor betydelse. Detta tillvägagångssätt, att använda samtal i interaktion med observation, förespråkas av bland andra Mason och Alvesson och Deetz (2000). Trots att användningen av deltagande observation var tidskrävande och fordrade bearbetning av ett omfattande empiriskt material, anser jag att fördelarna övervägt. Genom att fortgående föra anteckningar, reflektera över materialet och anknyta till den teoretiska grunden (kap. 3–5) framträdde mönster som kom att utgöra utgångspunkt för det fortsatta arbetet. Mason (2002) menar att kontinuerligt nedtecknade minnesanteckningar med anknytning till litteraturen också blir ett viktigt underlag för studiens slutdiskussion.

De medvetandegörande samtal som genomförts har bidragit till en ökad interaktion mellan teori och praktik i undervisningssituationen såväl som i lärarens lärandemiljö. Den tid för reflektion som funnits under studiens gång har därmed ökat möjligheterna, både för lärarna och för mig själv, att tänka utifrån att verkligheten ses som en process snarare än någonting oföränderligt. Detta i linje med Freires (1970/1976) antaganden.

En fråga man kan ställa sig är om alternativa eller kompletterande frågeställningar och metoder hade kunnat ge andra förklaringar än de som redovisas i studien vad gäller det framgångsrika läs- och skrivpedagogiska arbetet som utvecklats på skolan. Det hade till exempel varit intressant att

närmare analysera logopedens roll och de samtal hon för med lärare och föräldrar. En annan informationskälla som kunnat bidra med ytterligare perspektiv är föräldrarna och deras erfarenheter av sina barns läs- och skrivutveckling. Skolans utvecklingsprocess hade även kunnat studeras ur ett samhällsligt perspektiv. Mitt explicita syfte var dock att studera lärarens undervisningspraktik och senare även dennes utveckling av yrkesskicklighet. Det är därför analysen av dessa aspekter som vägt tyngst i studien, då fokus har legat på den pedagogiska gestaltningen. För detta ändamål krävdes den praxisorienterande ansats som kom till uttryck i deltagande observationer och medvetandegörande samtal.

Vid arbetets tredje och avslutande del hade det dock varit intressant att återigen studera undervisningssituationer för att följa lärarnas utveckling av yrkesskicklighet. De klassrumsobservationer som genomfördes visade sig nämligen i ett senare skede vara en viktig faktor i förståelsen av lärarens eget lärande. Det är ett metodproblem som följer då man, som i denna studie, studerar ett händelseförlopp med en abduktiv ansats.

När detta avhandlingsarbete tog sin början hade frågan om hur lärare utvecklar undervisningsskicklighet ännu inte formulerats. Även om jag i efterhand kunnat se att det hade varit en fördel om jag redan initialt medvetet dokumenterat denna utveckling, så ligger det i den abduktiva logiken att frågor får växa fram under studiens gång. Det hade inte varit möjligt vid den tidpunkten att tillsammans med lärarna reflektera över deras utveckling av yrkesskicklighet och inte heller studiens centrala fråga rörande samspelet mellan teori och praktik i pedagogisk verksamhet (abduktionssteg 3). Klassrumsobservationerna och de medvetandegörande samtalen lade den grund som blev utgångspunkt för detta (abduktionssteg 2). Denna del i avhandlingsarbetet förutsatte nämligen att lärarna dessförinnan deltagit i den tidigare fasen där fokus låg på deras undervisningspraktik.

I arbetets slutskede skedde ett successivt och nödvändigt distanserande från det jag studerat. Behovet av att skapa tillfällen till denna distans blev allt tydligare och ställde krav på förståelse från omgivningen. Samtidigt som det var betydelsefullt med distans för avhandlingens slutförande, var det också svårt att göra avbrott i den positiva och utvecklande kommunikation som etablerats informanterna och mig emellan. Det föreföll emellertid som att den utvecklingsprocess som påbörjats nu hade nått ett stadium där den blivit självgenererande.

11.3 Pedagogisk gestaltning

En vägledande princip för lärarna i studien är att alla elever ska få möjlighet att lyckas i sitt läs- och skrivlärande. I den pedagogiska gestaltningen framträder handlingar som avspeglar detta förhållningssätt. Lärarna använder sig av ett brett spektrum av metoder och arbetssätt för att möta den stora varia-

tionen av elever i klassrummet, vilket också aktuell forskning lyfter fram som betydelsefullt (Moats, 2010; Liberg, 2009b; Myrberg, 2007; Snow & Juel, 2007; Pressley, 2006a). Detta är också en av de faktorer som Crawford och Torgesen (2006) identifierat som utmärkande för framgångsrika skolor.

I de studerade klassrummen råder en interaktion mellan aktiviteterna samtalande, läsande, skrivande, räknande. Resultatet visar också hur läraren upprätthåller en balans mellan form och funktion i undervisningen, vilket enligt Langer (2004, 2000) spelar en avgörande roll i skolor som lyckas bättre än förväntat med elevernas lärande. Langer (2000) pekar, som ovan nämnts, på betydelsen av att "separated, simulated, and integrated instruction" (2000:2) väl avvägt ingår i undervisningen. Den pedagogiska gestaltningen i de klassrum jag studerat demonstreras som en sådan välbalanserad undervisning som Langer beskriver. Lärarna fokuserar på språkets form och funktion, och de ger eleverna rikligt med tillfällen att arbeta på det representativa stadiet (Allsopp et al., 2007; Langer, 2004, 2000). I de skolor som Nyström (2002) uppmärksammar tenderar undervisningen att hamna på var sin sida om detta ideala läge. För att bättre kunna möta elevernas olika förutsättningar och behov borde fler lärarledda aktiviteter med tonvikt på formen eftersträvas i den ena skolan, och en högre grad av självständigt lärande med tonvikt på funktion i den andra, resonerar Nyström.

Undervisningen i de klassrum jag studerat utmärks således av att vara välbalanserad. Eftersom jag valt att förlägga min studie till en framgångsrik skola är detta inte särskilt överraskande. Framgångsrik läs- och skrivpedagogik karakteriseras enligt forskare inom studies in excellence-traditionen av att vara välbalanserad (Pressley, 2006a; Langer, 2000), och ett tydligt exempel på just balans är det samspel mellan språklig form och funktion som kunde iaktas då Klass 1 arbetade med Spökägget (kap. 8.3.1).

Liberg (2009a) argumenterar för jämvikt mellan ämnes- och språkundervisning, liksom en hög grad av språkliga fokusskiften. I enlighet med Ivanić (2004) understryks betydelsen av att alla de språkliga lagren – "texten, deltagarna, den språkliga händelsen samt den sociokulturella och politiska kontexten för språkhändelsen" (Liberg, 2009b:117) – finns med i undervisningen. I förevarande studie finns flera exempel på att så är fallet. Detta kan framför allt iaktas i klassrumsscenerna. Lärarnas ökade medvetenhet har gjort det möjligt för dem att i högre utsträckning gripa kritiska ögonblick och göra språkliga fokusskiften, men också att sätta in språkhändelsen i ett sociokulturellt sammanhang (Figur 1).

Lärarna i studien menar att man måste vara vaksam när vissa pedagogiska idéer och metoder periodvis kommer i ropet, vilket överensstämmer med flera forskares uppfattning (Alatalo, 2011; Liberg, 2010, 2008a; Pressley, 2006a; Myrberg, 2003). Chall (1996) betonar att det inte handlar om *vilken* metod man använder för att nå framgång med undervisningen, utan *hur* läraren tillämpar metoden. Myrberg (2003) påpekar att inte ens vetenskapligt beprövade metoder är framgångsrika om de praktiseras utan att läraren har

kunskap om de språkutvecklingsmekanismer som ligger bakom dem. Lärarna är eniga om betydelsen av att anpassa metoder och arbetssätt både till den elevgrupp man undervisar, de förhållanden som råder här och nu, men även till sig själva som lärare ("mitt 'eget' sätt"). De anser att man måste vara medveten om att arbetsformer och arbetssätt i första hand är redskap som man använder för att göra undervisningen så bra som möjligt. Vikten av att ha en referensbas av teoretisk kunskap att spegla det praktiska arbetet mot framhålls också av lärarna. Reflektion över pedagogiska handlingar minskar även risken för den *instrumentalisering* av metoder och arbetssätt som Liberg (2009b:21) varnar för.

Utmärkande för undervisningen i de studerade klassrummen är att eleverna i hög grad utmanas att klara lite mer än vad de egentligen kan. De övningar som lärarna presenterar för eleverna visar tydligt att kraven ökar. Lärarna är eniga om att alla elever måste få uppleva denna utmaning. Detta poängteras också av Hattie (2009), som menar att det som karakteriserar 'expertläraren' är omfattningen av utmaningar eleverna får. Csíkszentmihályi (1991) gör gällande att dessa behövs för att man ska hålla sig kvar i flödet i en viss verksamhet. Vidare påpekar Csíkszentmihályi att uppgiften blir tråkig om eleven inte får tillräckligt avancerade arbetsuppgifter. Liknande tankar återkom ofta i de samtal som fördes på skolan: "Uppgifterna ska ligga på gränsen till vad man klarar av, annars blir det tråkigt" (Lärare 4). När det råder balans mellan krav och stöd befinner man sig i det som benämns *flow experience* (Csíkszentmihályi, 1990), *learning engagement zone* (Gibbons, muntl. komm., 2008) eller *zone of proximal development* (Vygotskij, 1978). Lärarna menar att det är lätt att som nyutbildad lärare ge eleven för mycket hjälp, i synnerhet då det gäller elever som uppvisar problem i läs- och skrivlärandet. Hjälpens ges visserligen av välvilja, men resulterar olyckligtvis alltför ofta i att eleven hamnar i komfortzonen. Av detta framgår betydelsen av att det på skolan finns specialkompetens, till exempel den logopeden besitter, eftersom hon kan vara behjälplig med samtal som kan medföra att lärarna kommer till nya insikter: "Det har gjort att jag har fått ytterligare kunskap om vad jag ska vara uppmärksam på" (Lärare 2). Hur denna kunskap förmedlas mellan logoped och lärare är dock av betydelse för utfallet. Genom samarbete ökar insikten och därmed kunskapen: "Dialogen är det viktigaste vi har i skolan. Den föder tankar som ökar kunskapen" (Logopeden).

Lärarna i studien tycks ha en *mental lektionsplanering* i likhet med de 'expertlärare' som Hattie (2009) och Pressley (2006a) beskriver. Det visar sig genom att de har ett klart syfte med undervisningen som leder fram till ett mål, men att de samtidigt tar stor hänsyn till den pedagogiska kontexten. Även om de inte har den nedskrivna kan de tydligt beskriva planeringen för sina lektioner. Deras föresats är att ta till vara de diagnostiska signaler som finns i den dagliga verksamheten, ge eleverna utmanande arbetsuppgifter med återkoppling, samt synliggöra lärandet för dem.

Lärarnas medvetna målinriktade arbete med *mundlig framställning* i olika ämnen och genrer var en oväntad men intressant iakttagelse i resultatet. Även här kan konstateras att de övningar lärarna presenterar för eleverna ger uttryck för progressivitet i krav. Arbetssättet överensstämmer med Johanssons (2009) beskrivning av hur en genre utvecklas: muntliga berättande texter, skrivna berättande texter, skrivna utredande texter, muntliga utredande texter. Denna utvecklingsgång har jag kunnat följa i lärarnas arbete med muntlig framställning (kap. 8.3.8, 9.4, 9.5). Det framgår här tydligt att det ligger ett förberedande skrivande bakom elevernas mer avancerade, muntliga framställningar.

Ett utmärkande drag i undervisningen är även lärarnas arbete med att förena elevernas erfarenhetsmässiga och skolspecifika kunskaper, vilket tar sig uttryck i exempelvis textsamtal och gemensamma introduktioner. Lärarna menar att det i det sammanhanget krävs en medveten och väl strukturerad undervisning. Resultatet stöds av Macken-Horanic (1996), som betonar betydelsen av att elever får möjlighet att knyta ihop kunskaper från olika domäner så att kunskapen blir förståelig för dem. Därigenom kan eleverna tillägna sig de skolspecifika kunskaperna, vilket innebär att de får tillgång till ett *register* (1996:233). Detta ämnesspecifika språk underlättar tillägnandet av ämnesinnehållet. af Geijerstam (2006) konstaterar att skrivandet som redskap i tillägnandet av det skolspecifika språket inte utnyttjas. Resultatet i min studie visar tvärtom att eleverna flitigt antecknar under lektionerna, vilket de själva uttrycker att de har nytta av: "Det är för att jag ska komma ihåg hur det är. Ni kanske inte förstår det jag skriver, men det är för mig" (elev i Klass 4).

Lärarna använder textsamtal som arbetsform och menar att eleverna därigenom lär sig en struktur för att ta sig an en text och anknyta den till sin erfarenhetsvärld. De använder autentiska frågor för att engagera eleverna, utmana deras tänkande och hjälpa dem att se sambandet mellan det nya och det de kunde sedan tidigare. Betydelsen av strukturerade textsamtal lyfts fram av flera forskare (Reichenberg & Lundberg, 2011; Liberg, 2006; Dysthe, 1995/1996), som menar att sådana samtal kan hjälpa eleverna att utveckla strategier så att de senare på egen hand kan ta till sig texter i olika genrer och med god förståelse. Enligt lärarna i studien är textsamtalen viktiga, inte minst för att hjälpa eleven att ta sig an de ofta svåra texterna i SO- och NO-ämnena.

Processkrivning är en annan arbetsform som lärarna i studien använder sig av. De anser att eleverna i skrivandet blir medvetna om sina strategier, och att lärandeprocessen därigenom synliggörs. Att processkrivning fyller en viktig funktion har framhållits från flera håll, inte minst av Calkins (1986/2001) och Dysthe (1995/1996). Mina resultatet visar dock på nödvändigheten av att de responssamtal som sker elever emellan övervakas, då eleverna inte kan förväntas veta på vilken nivå de ska hjälpa varandra. Chrystal och Ekvall (2009) konstaterar att elevrespons till och med kan få

negativa effekter på elevens lärande. Lärarna i föreliggande studie har insett riskerna med detta och är därför aktiva och styr samtalen. De menar att det är en viktig läraruppgift.

11.4 Specialpedagogik i skolpraktiken

Centralt i specialpedagogiken är att möta variationen och överbrygga klyftan mellan elevens förutsättningar i förhållande till omgivningens krav (Heimdahl Mattson et al., 2010; Allan, 2007; Fischbein, 2007; Snow & Juel, 2007). Lärarna i studien har ett engagemang för elever som upplever svårigheter i sitt läs- och skrivlärande och ser det som en utmaning att få dem att lyckas: ”Att lyckas är det man lär sig någonting av” (Lärare A).

Betydelsen av att läraren har teoretisk förankring understryks av studiens resultat. För att tolka de diagnostiska signalerna och skaffa sig kunskap om hur långt i utvecklingen eleven har kommit krävs, enligt resultatet, goda teoretiska kunskaper om läs- och skrivlärandets grundförutsättningar, och om de involverade processerna. Det handlar också om det personliga mötet med eleven och om att skapa ett främjande pedagogiskt och socialt klimat. Av lärarnas resonemang framgår att de har en positiv tro på eleverna och engagerar sig i deras lärande: ”Att inte ge upp, utan visa eleven: ’för *din* skull, jag *vet* att du kan bättre. Jag vet att det kommer bli bättre om du gör det här. Jag tror på att du kan det – jag räknar med att du kan det!’” (Speciallärare B). Vygotskij (1978), liksom flera andra efter honom, menar att utveckling bygger på pedagogens insikt och tro på elevens inneboende kompetens (Hattie, 2009; Crawford & Torgesen, 2006; Pressley, 2006a; Langer, 2004). Eleverna i Heimdahl Mattson och Roll-Petterssons (2007) studie har en klar uppfattning om vad som utmärker en god lärare. Enligt dem är det en lärare som gör att alla känner sig betydelsefulla och som undervisar på varierande sätt. Denna lärare känner tillit till elevens förmåga ”and does not give up on a student” (2007:247); de undviker inte problemen utan finns till hands och ger stöd. Detta lärarideal har slående likheter med de lärare som ingår i avhandlingsarbetet, liksom de expertlärare som Hattie (2009) och Pressley (2006a) beskriver.

Skolan i studien har en uttalad strategi för att tidigt identifiera potentiella hinder i elevens läs- och skrivlärandet. Lärarna arbetar förebyggande för att alla elever, utifrån sina individuella förutsättningar, ska få möjlighet att lyckas. De strävar efter att förstärka det positiva, någonting som Allan (2007) menar är fundamentalt för lärandet.

Lärarna är eniga om vikten av tidig upptäckt och ett förebyggande arbete för att möjliggöra för alla elever att utveckla en god skriftspråklig förmåga. De anser vidare att det är viktigt att praktisera både den alfabetiska principen och aktiviteter som främjar läsförståelsen och att detta sker parallellt; Lärare 1 menar med bestämdhet att ”det måste vara både och”. Förhållningssätt-

et understryks av flera forskare (Moats, 2010; Myrberg, 2007; Snow & Juel, 2007; Crawford & Torgesen, 2006; Pressley, 2006a; Liberg, 2006; Matre & Fottland, 2005). Torgesen (2007) betonar att effektiva insatser måste göras i läsinlärningsfasen för att eleverna ska slippa misslyckas, och varnar för att "vänta och se". Den lärare som har kunskap om språkutvecklingen kan uppmärksamma tecken på svårigheter tidigt i läsinläringen, menar Myrberg (2003). Även Heimdahl Mattson och Roll-Pettersson (2007) anser att den vänta och se-attityd som eleverna ofta möter är ett tecken på okunskap om hur språk utvecklas, och om läs- och skrivprocesser.

Det fordras således omfattande kunskaper, även specifika sådana, för att kunna möta variationen av elever i klassrummet. Lärarna i studien är eniga om betydelsen av att utreda elevens svårigheter i grunden för att adekvata insatser ska kunna göras. Här är den specialpedagogiska professionen som finns på skolan och i arbetslaget av fundamental betydelse, men samarbetet kräver dock att alla lärare har grundläggande insikter i specialpedagogiska frågor – ett ansvar som primärt åligger lärarutbildningen. Lärarnas vägledande princip – "alla ska få möjlighet att lyckas" – framträder som ett specialpedagogiskt signum som kommer den totala variationen av elever till godo.

11.5 Teori–praktik–handlingsorienterad kunskap

När det gäller lärares utveckling av yrkesskicklighet framkommer i resultatet liksom i litteraturen betydelsen av att såväl lärarstudenter som praktiserande lärare ges möjlighet att koppla samman teori och praktik till en handlingsorienterad kunskap (phronêsis). Denna utveckling, som är individuell och processororienterad, sker i sociala sammanhang och i olika faser. Ahlberg (2007) menar att det reflekterande samtalet är ett viktigt redskap i en skolas utvecklingsarbete. En annan betydelsefull faktor är en lärarutbildning där studenterna får möjlighet att omsätta teoretiska kunskaper i handling med strukturerat stöd och återkoppling från lärarutbildare och handledare (Barber & Mourshed, 2007). I samtal med lärarna framhåller även de vikten av att koppla samman de teoretiska kunskaperna med det praktiska yrkesutövandet.

Resultatet visar att lärares skicklighet i att undervisa och förmedla kreativa idéer till lärarstudenter och andra lärare, via mentorskap och handledning, är av fundamental betydelse för framgångsrika, pedagogiska utvecklingsprocesser. Lärarna menar att ett problem i skolan i dag är att allt fler illegitima läraruppgifter åläggs dem och att tiden för undervisning och reflekterande samtal därigenom minskar. De olika former för handlingsreflektion som har utvecklats på skolan har tydliggjort vikten av att lärare verkligen ges tid för sitt läraruppdrag: "Att lärare får vara lärare!" (Lärare 4)

Hattie (2009) har gjort tydligt vad som fungerar och inte fungerar i skolpraktiken. Lärares effektivitet och kreativitet identifierades, och Hattie kunde konstatera att det föreligger tydliga samband mellan lärares sätt att under-

visa och vilka effekterna av detta blir. Hattie påpekar att den kunskap om lärarkompetens som identifierats bör tas till vara, att expertlärares pedagogiska gestaltning bör lyftas fram, och att läraren måste tillåtas lägga sin tid och energi på just undervisning. Även Pressley (2006b) framhåller att det är hög tid att ta reda på hur läs- och skrivundervisningen kan utvecklas. Pressley tar upp frågan om vad som krävs för att läraren ska kunna möta den stora variationen av elever och ge alla goda förutsättningar för utvecklande av en funktionell, skriftspråklig förmåga. Frågan blir ytterst aktuell i dag, när såväl internationella läsundersökningar (Fredriksson, 2012; Mullis et al., 2012) som Skolverkets (2012, 2007a, 2007b, 2007c, 2004, 2003) rapporter visar att svenska elevers studieresultat alltmer försämras. Kunskapsklyftan mellan de elever som får möjlighet att lära sig läsa och skriva på en tillräckligt avancerad nivå och de som inte ges samma möjlighet växer, med segregering och utanförskap som följd.

Darling-Hammond (1999) konstaterar sambandet mellan lärares erfarenhet och elevers studieresultat, men påpekar att detta samband inte är linjärt. Lärare med stor erfarenhet har positiv effekt på elevers resultat jämfört med lärare som har ringa erfarenhet (i sammanhanget definierat som en yrkesverksamhet som ej överstiger tre år). Det anmärkningsvärda i studien är att den positiva effekten av lärarens erfarenhet tycks plana ut efter fem år. Enligt Darling-Hammond kan en förklaring till detta vara att lärare inte självklart fortsätter att utveckla sin yrkeskompetens, utan för detta behövs, vilket även min studie visar, såväl professionell som kontextanknuten fortbildning. Darling-Hammond menar att det också kan vara så att lärare efter några år i yrket tröttnar om de inte får tillräckligt stimulerande arbetsuppgifter. Detta uppmärksammas även av lärarna i förevarande studie. Både läraren och eleven behöver med andra ord få utmaningar för att inte tröttna eller hamna i komfortzonen. Lärare 1 säger till exempel att "Jag tror inte jag hade varit kvar så här många år på en och samma skola om det inte vore för att det händer någonting roligt här". Pressley (2006b) menar att det naturligtvis handlar om mer professionell fortbildning för lärarna, men anser att det inte räcker med endast det. Utifrån intervjuer med lärare har Pressley tillsammans med sina forskarkollegor kunnat visa att

It is always the most effective teachers who have told us that they have much more to learn. They are always the ones seeking the professional development. The weaker teachers are often very confident that they already teach well. (Pressley, 2006b:6)

Även lärarna i min studie återkommer ofta till betydelsen av kontinuitet i fortbildningen; Speciallärare B uttrycker det som att "lärandet är en livsprocess". För att utveckla sin undervisning söker lärarna aktivt ny kunskap och är öppna för att lära sig mer:

Intresset har förstås ökat från min sida i och med allt som jag har fått ta del av: litteratur, forskning, ditt [författarens] arbete, att jag har fått gå på en del föreläsningar – och det är det jag tror man behöver som lärare för att kunna växa. Jag tror att alla har möjligheter, det gäller bara att vara lite nyfiken. Nu är inte alla det, men jag tror att man kan *väcka* den nyfikenheten. (Lärare 1)

I studien framträder pedagogiska samtal, kollegor och mentorskap som grundbultar för främjande av ett reflekterat yrkeskunnande. Dessa faktorer lyfts även fram av Liberg (2009b), som menar att de lägger grunden till en positiv förändring. Det didaktiska samtalets betydelse för utvecklandet av den pedagogiska verksamheten framhålls av flera forskare (Ahlberg, 2007; Alnevik, 2007; Normell, 2002). I den studie som Ahlberg (2007) beskriver deltog forskare vid handledningssamtalen, vilket bidrog till att de berörde både lärarnas erfarenhetsbaserade och teoretiska kunskaper. Detta ledde, liksom i min studie, till ökad kunskap och en känsla av delaktighet hos lärarna.

Kontinuerligt under studiens gång har författaren tillsammans med lärarna deltagit i teoretiskt förankrade, reflekterande samtal, som har riktat uppmärksamheten mot angelägna, didaktiska frågor. Samtalen framstår som betydelsefulla om man tänker sig att lärarkompetens fordrar förmågan att reflektera över sina pedagogiska handlingar. Denna pendling mellan situerad och teoretisk kunskap gäller även de lärarstudenter som har sin verksamhetsförlagda utbildning på skolan. Värdet av interaktion mellan teori och praktik i lärarutbildningen understryks av Barber och Mourshed (2007) och Risko et al. (2008). De menar att studenterna behöver tid för reflektion tillsammans med sina lärarutbildare eller handledare för att kunna koppla samman metodkursernas innehåll med skolans praktik. På så sätt initieras lärarstudenten i yrkets pedagogiska handlingar genom handledd praktik och reflektion.

Avhandlingens resultat pekar på att de generella och tillfälliga fortbildningsinsatser som gjorts i kommunen inte lett till någon nämnvärd utveckling av undervisningen. När lärarna involverades i skolans fortbildningsinsatser och detta skedde ur ett inifrånperspektiv förändrades läget. Kunskapen upplevdes nu som värdefull, eftersom de kunde relatera den till sin praktik. Long (2011) betonar att det inte är tillrådligt att förlita sig på enstaka studiedagar när det gäller lärares utveckling av yrkeskompetens. Det är särskilt viktigt att lärarfortbildningen är kontinuerlig, relaterad till kontextuella sammanhang, och att den upplevs som värdefull och användbar i pedagogisk handling (Long, 2011).

Lärarna betonar betydelsen av mentorskap och kollegialt samarbete för sin personliga utveckling av lärarskicklighet. Genom observationerna kan jag konstatera att de förvärvat ett processdiagnostiskt arbetssätt där de låter sitt handlande alltmer styras av situationen och det sociala samspelet i klassen. Reflektion över den egna undervisningen framstår som grundläggande för den pedagogiska gestaltningen, och även här kan kopplingar till andra

studier där handlingsreflektion lyfts fram som fundamental för lärarens professionsutveckling göras (Alatalo, 2011; Ahlberg, 2007; Normell, 2004). Vikten av att lärare utvecklar *phronêsis*, praktisk klokhet, blir uppenbar. Hur teorin förhåller sig till praktiken kan inte avgöras på förhand, utan detta avgörs i den enskilda situationen. Den reflekterande läraren som förhåller sig kritiskt granskande till metoder och pedagogiska influenser framstår, mot bakgrund av denna studies resultat, som central i framgångsrik läs- och skrivpedagogik.

I lärarens pedagogiska gestaltning ingår moment som är intimt förknippade med situationskontexten, och därför svåra att generalisera. Centrala sådana är lärarens förmåga att i ögonblicket uppmärksamma och se den pedagogiska möjligheten, kreativiteten (som till exempel då Lärare 4 river papper till en vinkel) samt förmågan att arrangera de pedagogiska situationerna så att det blir till en aha-upplevelse för eleverna. I undervisningen förekommer också kontinuerligt olika grader av fokusskiftet, vilka svårligen låter sig beskrivas i kvantitativa termer. Förhållningssätt och pedagogiskt och socialt klimat är andra faktorer som också är svåra att mäta, men som visat sig vara ytterst betydelsefulla för att ett positivt läs- och skrivlärande ska komma till stånd (Pressley, 2006a; Langer, 2004).

Det kan vara svårt att vid enstaka tillfällen identifiera lärarens medvetna målinriktade arbete, eftersom avvikelser görs för att uppnå delmål vilka står i relation till vad som sker i klassrummet här och nu. Konsekvenserna av hur undervisningen utformas visar sig, vilket Lärare 5 påpekar, ”på sikt”. Det kan även vara svårt att sätta ord på den situerade kunskap som ligger till grund för lärarens handlingar. För att kunna förstå vad som pågår i praktiken och hur de olika faktorerna är relaterade till varandra behövs sannolikt djupgående studier över tid, där forskaren är närvarande i skolpraktiken. Genom att författaren kontinuerligt funnits med i de pedagogiska sammanhangen har den tysta kunskapen kunnat identifieras, kommuniceras, prövas och preciseras. I de reflekterande samtalen har den akademiska och situerade kunskapen ömsesidigt kunnat medvetandegöras på ett djupare plan och följas av förändrade pedagogiska handlingar som bygger på den nyvunna kunskapen.

En slutsats utifrån avhandlingen är att dess praxisorienterade ansats framträder som viktig i syfte att få forskningen att upplevas som angelägen och relevant för lärare. Om pedagogens kompetens är avgörande för elevens lärande, vilket studien tydligt visar och ett stort antal forskare bekräftar, borde detta vara ett steg i riktning mot en mer framgångsrik läs- och skrivpedagogik.

11.6 Lärandets parallellprocesser

Vid studien av skolan som lärandemiljö har faktorer framträtt som visat sig betydelsefulla för såväl elevers som lärarstudenters och lärares lärande.

Dessa kan betraktas som parallella processer. Exempel på sådana gemensamma faktorer är att lärandet blir synligt och medvetandegjort. Den som förstår sitt eget lärande har större möjligheter till ett framgångsrikt lärande. Det är också viktigt att omgivningen visar tilltro till individens förmåga, att individen blir utmanad i den närmaste utvecklingszonen och ges möjlighet att lyckas i det sociala sammanhanget. Arbetet visar hur den pedagogiska miljön interagerar med den sociala och att de förutsätter varandra.

Hur fortbildningssatsningar får genomslag och hur kunskapen kommer till uttryck i verksamheten förefaller följa samma principer inom skolan som inom andra verksamhetsfält. Flera av de framgångsfaktorer som forskare inom det pedagogiska fältet lyfter fram när det gäller skolutveckling och lärarfortbildning (Dillon et al., 2011; Risko et al., 2008; Barber & Mourshed, 2007; Berg, 2003; Berg & Scherp, 2003) överensstämmer med framgångsfaktorer som Ramström (1984) identifierat inom företagsutveckling. Denna överensstämmelse handlar bland annat om att forskningsresultat görs tillgängliga så att de kan omsättas i praktik.

En annan viktig, gemensam faktor är betydelsen av naturliga samarbetsformer och mötesplatser för reflekterande samtal (Liberg, 2009b; Korthagen, 2007; Ahlberg, 2007; Alnevik, 2007, Normell, 2002; Ramström, 1984). Enligt Dewey (1916/1999) räcker det inte med att träffas och samtala, utan det är genom att tillsammans tänka och reflektera över gemensamma erfarenheter som medvetenheten ökar och kan leda till lärande. Detta är tankegångar som även förs fram av Freire (1970/1976) och som tydligt framträder i föreliggande studie.

En jämförelse med Ramströms (1984) granskning av villkoren för arbetsplatsutveckling visar på ytterligare en parallellprocess. Även här gynnas utbildningen om den baseras på erfarenhetsutbyte och om de som ansvarar för utbildningen har den kunskap och erfarenhet som krävs för att överbrygga de klyftor som finns mellan den akademiska och den situerade kunskapen. På samma sätt är det av stor betydelse att lärare som undervisar på lärarutbildningen har kunskap om och erfarenhet av skolans inre arbete (Dillon et al., 2011; Risko et al., 2008; O'Donovan et al., 2004). Resultat från min studie överensstämmer alltså både med dessa forskares och med Ramströms (1984) slutsatser när det gäller framgångsfaktorer i lärandeprocesser.

11.7 Klyftan mellan teori och praktik

Den pedagogiska forskningen har kritiserats för att ha otillräckligt fokus på den pedagogiska verksamheten (Bohlin, 2011; Hattie, 2009; Korthagen, 2007), vilket medför att det blir svårt att ge något entydigt svar gällande forskningsresultatens faktiska värde på fältet (Long, 2011; Risko et al., 2008; Spencer et al., 2003). En övergripande fråga i föreliggande studie har varit varför den forskning som finns inom området inte fått genomslag i skol-

praktiken. Lärarna har en klar uppfattning om vad som kan föranleda detta. De menar att det kan vara svårt för läraren att på egen hand ta till sig forskningsresultat, och att "det behövs någon [med fördjupade kunskaper] som tolkar den där forskningsrapporten så att den kan omsättas i handling i klassrummet" (Lärare 2). Lärarna menar vidare att sådana pedagogiska samtal gör det möjligt för dem att tydliggöra relationen mellan den akademiska och situerade kunskapen, men att det för detta behövs såväl tid som organisation, och att "det måste vara någon som leder, som har kunskapen ... [och] sätter igång diskussioner" (Lärare 2).

Det är också viktigt att medvetandegöra möjligheterna med forskningsresultatens tillämpningar: "Forskningen måste betyda någonting för mig som lärare och vara användbar i mitt klassrum" (Lärare 5). En slutsats utifrån detta är att författarens kontinuerliga närvaro på skolan har varit betydelsefull, inte minst för att göra den akademiska kunskapen tillgänglig för lärarna. Denna kunskap uppfattats som angelägen eftersom den är användbar för dem i deras yrkesutövande. Korthagen (2007) uppmärksammar en alltjämt växande klyfta mellan forskning som involverar lärare och sådan som inte gör det, och ser inifrånperspektivet som betydelsefullt för att akademi och fält ska kunna mötas. Hos lärarna i studien finns en utbredd uppfattning om att forskning som sker i kommunikation med dem och behandlar för dem angelägna frågor leder till ökad medvetenhet som sätter spår i deras undervisning.

För att förändra det här tror jag att det behövs att fler lärare själva på något sätt blir knutna till akademien. ... Jag tror att man som lärare då blir mer nyfiken på vad forskningen kan ge oss. (Lärare 5)

Betydelsen av att uppmärksamma de speciella förhållanden som råder på enskilda skolor betonas av flera forskare (Dillon et al., 2011; Hattie, 2009; Ahlberg, 2007; Berg, 2003; Berg & Scherp, 2003). Detta framkommer tydligt även i mitt resultat: "Kompetensutveckling måste anpassas till rådande förutsättningar och den skolkultur som är" (Rektorn). Av resultatet framgår också att kontextrelaterad fortbildning där innehållet kan kopplas till den egna praktiken och där lärarna känner sig delaktiga är ett nödvändigt inslag för att en positiv utveckling av den pedagogisk verksamheten ska komma till stånd. Att detta är en framgångsfaktor blir tydligt då utmärkande drag hos framgångsrika skolor lyfts fram:

Involve teachers and administrators in a shared self-study/explore/try/reflect cycle and regard it as their way to create improvement. ... Leave adequate meeting time to discuss new ideas and 'what works for me', as well as problems and possible solutions. (Langer, 2004:106)

Den kontextrelaterade fortbildningen på den studerade skolan kan tas som ett exempel på när olika professionsgrupper på skilda sätt bidrar med sin kunskap för att utveckla verksamheten. För att förverkliga en lärandemiljö där

varje elev och lärare har möjlighet att växa krävs, enligt Langer, samarbete på alla nivåer: ”We can create better schools, and together get to excellent” (2004:106).

I inledningen till avhandlingen tog jag upp frågan om relationen mellan teori och praktik i pedagogisk verksamhet. Förhållandet har under lång tid varit problematiskt när det gäller läs- och skrivpedagogik, både i fråga om metodik i allmänhet och specialpedagogik i synnerhet. Utvecklingen av lärarskicklighet förutsätter tillägnet av både teoretiska och praktiska kunskaper, men det räcker inte. För att omsättas måste de förenas i handlingsorienterad kunskap.

Både den kognitiva och sociokulturella läs- och skrivforskningen har viktiga bidrag att ge till kunskapen om elevens läs- och skrivlärande. Sociokulturell läs- och skrivforskning lyfter fram läsande och skrivande som meningsskapande och identitetsskapande handlingar (Matre & Fottland, 2005). Kognitionsforskningens främsta bidrag är att den genererat kunskap om individens biologiska och genetiska förutsättningar för lärande (Torgesen, 2007). Problemet är att forskningstraditionerna sällan möts. Den praxisorienterade, abduktiva forskningsansats som använts i föreliggande studie har dock erbjudit en arena där detta varit möjligt. Med dess pendling mellan teori och praktik har denna ansats gjort det möjligt att studera framgångsrik läs- och skrivpedagogik i en pågående verksamhet över tid. Det visar sig då att den skicklige läraren låter kunskaper från båda fälten interagera i sina pedagogiska handlingar, vilket säkerställer elevens möjligheter till grundläggande färdigheter och ett meningsfullt lärande.

Trots betydande forskning inom området och trots omfattande nationella fortbildningssatsningar sjunker elevens läs- och skrivkunskaper, och man frågar sig varför. Svaret från lärarna är att för att fortbildning ska bli effektiv och leda till förändrade pedagogiska handlingar, krävs att forskarna börjar intressera sig för det lärare faktiskt gör – att den förhåller sig till deras praktik. Akademi och fält måste närma sig varandra. Medlet, som det visar sig på den framgångsrika skolan, är reflekterande samtal, ledda av forskare som är knutna till skolan och som kontinuerligt kan bidra med ytterligare kunskaper, initiera diskussioner och tillsammans med lärarna tolka vetenskapliga resultat. När forskare och lärare går in i varandras sammanhang för samarbete och dialog, händer någonting: lärarna hjälper forskarna att precisera och fördjupa de vetenskapliga frågeställningarna, samtidigt som lärarnas praktik med hjälp av forskarna kläs i ord och teoretiseras. Vinsten blir på så sätt flerfaldig: både den teoretiska kunskapen och den praktiska verksamheten utvecklas, vilket i sin tur leder till de pedagogiska handlingar som gör att fler elever lyckas i sitt läs- och skrivlärande.

Summary

This study describes a school located in a residential community surrounded by farmland in a living rural district of Sweden. At first glance this school may not appear to have any special qualities. Nevertheless, it has produced very good results and has attracted a great deal of attention nationally for its methods for teaching reading and writing, especially with pupils suffering from dyslexia. The study examines and explains the school's pedagogical development process that has led to such good results.

The aim of the study was to analyze the successful factors in teaching reading and writing, with special regard to dyslexic pupils. Other aims was to clarify how the teachers develop their professional competence and to discover the conditions in the pedagogical environment that promote this development.

Both Swedish and major international studies show that the consensus reached by reading and writing research in the past few decades has had a limited effect on everyday classroom activities (Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012; Skolverket [The Swedish Board of Education], 2012, 2007a, 2007b, 2007c; Gustafsson & Myrberg, 2002). In this field, teacher education has also been criticised for not combining theory with practice (Bohlin, 2011; Risko et al., 2008; Barber & Mourshed, 2007). Hence there is an underlying question: What is required for research results to be successfully applied in everyday school work? The issues that are raised in this study are:

- What written language activities take place in the classroom and in what ways do they contribute to the pupils learning to read and write?
- Are there any parts of the teachers' teaching that may be seen as preventive special-teaching measures? If so, how do the teachers work to identify and remove obstacles that hinder their pupils' reading and writing skills?
- What guiding principles form the basis of the teachers' pedagogical approach?
- Are there any particular conditions in the pedagogical environment that might be considered to promote reflective professional competence? If so, how can these conditions be described?

This thesis is based on a practice-oriented, longitudinal case study with a clear focus on the factors that lead to the pupils' successful development and learning. The practice-oriented approach takes the form of observations in the classroom and reflective discussions with the teachers about learning

processes and pedagogical methods. The study's longitudinal character means that the focus moves during the course of time from the learning process of individual pupils to reading and writing methods in practice and finally to the teachers' own learning process.

The practice-oriented approach implies special criteria regarding knowledge claim (Mattsson, 2013). In the author's opinion, the practical researcher chooses environments where it is possible to contribute to significant changes. The field is considered to be non-constant and the knowledge claim is not general but related to its context.

The study shows that the teachers in the school use a variety of methods and techniques in order to deal with the wide range of pupil abilities. The nature of the teaching methods used is characterised by a high level of activity among both pupils and teachers. Discussions, reading, writing and arithmetic are carried out interactively. One surprising pattern is the teachers' conscious use of oral presentations in various subjects and genres. This has proved to be effective in helping even pupils who have reading and writing difficulties to be successful in a social context.

The study proves the importance of the teachers' competence being based on theory, since this makes it possible for them to see how far the pupils have reached in the development of their knowledge and to plan their teaching accordingly. Another important conclusion is that the teacher on the spot must be able to notice and see the pedagogical possibilities and also be able to interpret and utilise the diagnostic signals that arise in the classroom. This means that the teachers need to follow their pupils' development in the daily work and identify what she or he has learnt or not yet learnt, and what kind of help they need to continue to develop.

The results of the study indicate the importance of *colleagues*, *mentorship* (in various forms) and *pedagogical discussions* in the promotion of the development of reflective professional knowledge. The conditions for this to occur, and which were observed in the pedagogical environment, are that there is *time*, *meeting places*, *competence*, *a common basis of experience* and opportunities for both professional and context-based *in-service training*. According to the teachers, isolated in-service training events do not have much effect. Instead, they consider that a variety of competence-developing forms support each other and contribute to an overall effect. It is the continuous work carried out from an internal perspective that seems to form a basis for success.

A good working climate in the teaching team proves to be favourable for discussions and reflections. It is characterised by collegial cooperation in which the teachers share their experiences with each other, identify important didactic questions and visit each other's classrooms. Different kinds of competences stimulate creative discussions and new, challenging ways of thinking. According to the teachers, it is an advantage that there are people in the school with specialist knowledge in the field of reading and writing.

As far as school as a learning environment is concerned, factors have emerged that have proved to be significant for the learning processes of both teachers and pupils, which can therefore be seen as parallel processes. Examples of such common factors are that the learning process is made visible and conscious, that the people involved show confidence in the person's ability, and that he or she is challenged in the closest zone of development and has the possibility to succeed in the social context. The study also shows how the pedagogical environment integrates with the social environment and how they are interdependent.

Special teaching in school practice is another area in which the study reveals that comprehensive knowledge is required, even specific know-how, to be able to meet a wide range of pupil abilities. The teachers in this study are unanimous in their belief in the importance of getting to the bottom of pupils' difficulties if adequate solutions are to be found.

Here, the special pedagogical competence in the school and in the working groups is of fundamental importance, but this requires that all the teachers have basic insights into special-teaching problems – a responsibility that primarily lies in teacher training. The guiding principle for teachers – that “everyone should be given the opportunity to succeed” – would appear to be a special-teaching precept that benefits the whole wide range of pupils.

The impact that research results have in school practice seems, according to the study results, to be dependent on a few decisive and basic conditions, among which teacher competence is by far the most important one.

As with the results of this study, Liberg (2008a) emphasises the teaching staff, mentorship and reflective discussions as decisive factors for achieving positive changes in school. This argument is also put forward by Long (2011), Korthagen (2007) and Barber and Mourshed (2007). The reflective teacher – who has a critical, investigative attitude towards methods and pedagogical influences – is evidently the central figure in successful reading and writing pedagogy.

As for the study's practice-oriented approach, it may be claimed on the basis of the results that the researcher should be a well-known person who can also help to develop the teachers' knowledge. This is in agreement with the findings of both Korthagen (2007) and Long (2011). My task has been to theorise the work in the classroom and put words to what the teachers do. Freire (1970/1976) believes that by theorising the teachers' empirical knowledge, the researcher can contribute something significant that leads to development in the school's activities.

To sum up, this study shows that successful reading and writing teaching requires that the teacher sees the development of reading and writing in a language-development context and that it is to a high degree a matter of both oral and writing skills. An important principle in the shaping of teachers' competence is the development of firm structures combined with a feeling for the demands and possibilities of the moment. The study also shows that

research results are felt to be more accessible and important for teachers when the researcher's interest is directed towards pedagogical practice and when theory and practice are integrated. The research process has made it possible to exactly define the teachers' experience-based knowledge; at the same time, the theoretical knowledge in this field has been developed and possibilities have been opened up for scientific theories to become established in school practice.

According to the results of the study, a teacher's development of her or his professional competence is an ongoing social process in which organisation, time and communicative meetings are vital factors. They prepare the ground for an effective teaching strategy for developing professional competence in which academic knowledge and on-the-spot knowledge are allowed to unite in practice-oriented knowledge. One important observation in the study was that, thanks to the research process, the teachers' teaching became increasingly characterised by evidence-based pedagogical actions.

Referenser

- Access Center. (2007). *Using mnemonic instruction to facilitate access to the general education curriculum*. Retrieved from (www.ldonline.org)
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). Handledning för förändring. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 241–267). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A., Klasson, J.-Å. & Nordevall, E. (2002). *Reflekterande samtal för pedagogisk utveckling: Lärare och specialpedagog i samverkan om lärande i matematik* (Insikt, 2002:2). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: Om lärares möjligheter och hinder* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 311). Göteborg: Centrum för utbildningsvetenskap, Göteborgs universitet.
- Allan, J. (2007). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Allsopp, D., Kyger, M. M. & Lovin, L. H. (2007). *Teaching mathematics meaningfully: Solutions for reaching struggling learners*. Baltimore, MD: P. H. Brookes.
- Alnevik, K. (2007). Att utveckla pedagogisk dokumentation med hjälp av handledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 269–290). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod* (S.-E. Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London, England: McKinsey.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. & Scherp, H.-Å. (red.). (2003). *Skolutvecklingens många ansikten* (Forskning i fokus, 15). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer* (Doktorsavhandling, Stockholm studies in Scandinavian philology, 37). Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Blåsjö, M. (2006). *Skrivteori och skrivforskning: En forskningsöversikt* (MINS, 56). Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Bohlin, I. (2011). Evidensbaserad pedagogik: Epistemologiska förutsättningar för evidensrörelsens expansion i utbildningsvetenskap [Forskningsbeskrivning]. I *Forskning pågår: Utbildningssystem* (s. 3–4). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bowey, J. A. (2007). Predicting individual differences in learning to read. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 155–172). Malden, MA: Blackwell.

- British Dyslexia Association (BDA). (n.d.). *Dyslexia Friendly Schools*. Retrieved June 16, 2009, from local.goodschoolsguide.co.uk/dyslexia_friendly_schools_london-r1406970-london_en.html
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2007). *Perspektiv på IKT och lärande: För barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder* (2., rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder* (B. Nilsson, övers. & K. Granström, fackgranskn.). Malmö: Liber. (Originalarbete publicerat 2001)
- Byrne, B. (2007). Theories of learning to read. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 104–119). Malden, MA: Blackwell.
- Calkins, L. M. (2001). *Skrivundervisning* (E. Wirde, övers.). Mölnlycke: Utbildningsstaden. (Originalarbete publicerat 1986)
- Calkins, L. M., Hartman, A. & White, Z. (2005). *One to one: The art of conferring with young writers* (1st ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Catts, H. W. & Kamhi, A. G. (2005). Defining Reading Disabilities. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (2nd ed., pp. 50–71). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Chall, J. S. (1983). *Learning to read: The great debate* (2nd, rev. ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Chall, J. S. (1996). *Learning to read: The great debate* (3rd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Chambers, A. (1994). *Böcker inom oss: Om boksamtal* (K. Kuick, övers.). Stockholm: Norstedts. (Originalarbete publicerat 1993)
- Chrystal, J.-A. & Ekvall, U. (2009). Starka sidor hos en ”svag” nybörjarskribent. I L. Bjar & A. Frylmark (red.), *Barn läser och skriver: Specialpedagogiska perspektiv* (s. 233–251). Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken: Några skolexempel* (2., utök. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Cochrane, K., Gregory, J. & Saunders, K. (2012). *Dyslexia friendly schools: Good practice guide* (abridged version). Bracknell, England: British Dyslexia Association.
- Coltheart, M. (2007). Modeling reading: The dual-route approach. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 6–23). Malden, MA: Blackwell.
- Crawford, E. C. & Torgesen, J. K. (2006). *Teaching all students to read: Practices from Reading first schools with strong intervention outcomes*. Tallahassee, FL: Florida Center for Reading Research.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Csikszentmihályi, M. (1991). Flow: The psychology of optimal performance. *Teachers College Record*, 93(1), 184–186.
- Dana, N. F. (2010). Teacher quality, job-embedded professional development, and school-university partnerships. *Teacher Education and Practice*, 23(3), 321–325.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (P. Larson, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 1998)

- Denscombe, M. (2003). *The good research guide: For small-scale social research projects* (2nd ed.). Maidenhead, England: Open University Press.
- Department for Education. (n.d.). The national strategies. Retrieved April 8, 2010, from (nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk)
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning* (N. Sjödén, övers.). Göteborg: Daidalos. (Originalarbete publicerat 1916)
- Dillon, D. R., O'Brien, D. G., Sato, M. & Kelly, C. M. (2011). Professional development and teacher education for reading instruction. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 4., pp. 629–660). New York, NY: Routledge.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (with Athanasiou, T.). (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York, NY: Free Press.
- Duesund, L. (1996). *Kropp, kunskap och självuppfattning* (J. Thorell, övers.). Stockholm: Liber. (Originalarbete publicerat 1995)
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära* (B. Nilsson, övers.) Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 1995)
- Dysthe, O. (2003). Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande (I. Lindelöf, övers.). I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 7–27). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 2001)
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning* (B. Amstrand, övers.). Stockholm: Liber. (Originalarbete publicerat 2001)
- Engquist, A. (1996). *Om konsten att samtala: En bok för människor i kontaktyrken* (3., rev. uppl.). Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Fahlén, R.-M. (2002). *Barns möten med skriftspråket: Analys med utgångspunkt i Bruners teorier* (Doktorsavhandling, Linköping studies in education and psychology, 83). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Fahlén, R.-M. (2007). Om barns framväxande skriftspråkliga kompetens. I K. Granström (red.), *Forskning om lärarens arbete i klassrummet* (Forskning i fokus, 33, s. 171–186). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik: Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie, 2007:5, s. 17–35). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fischbein, S. & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn: Ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia.
- Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet: Ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter* (Doktorsavhandling). Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Frank, E. (2009). *Läsförmågan bland 9–10-åringar: Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevens hembakgrund* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 280). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Fredriksson, U. (2012). Hur 15-åringars läsning förändrats mellan 2000 och 2009: Resultat från PISA-undersökningarna. I U. Carlsson & J. Johannisson (red.), *Läsarnas marknad, marknadens läsare: En forskningsantologi* (SOU, 2012:10, s. 95–110). Stockholm: Fritze.
- Freire, P. (1976). *Pedagogik för förtryckta* (8. uppl., F. Rohde, övers.). Stockholm: Gummesons. (Originalarbete publicerat på portugisiska 1970)
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning: Praktik och teorier*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Fröjd, P. (2005). *Att läsa och förstå svenska: Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000–2002* (Doktorsavhandling, Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap, 3). Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Gavander, K. (2004). *Fröken Europa* (A. Westerberg, ill.). Stockholm: Liber.
- Geijerstam, Å. af. (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan* (Doktorsavhandling, Studia linguistica Upsaliensia, 3). Uppsala: Institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet.
- Gibbons, P. (2006a). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. London, England: Continuum.
- Gibbons, P. (2006b). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet* (I. Samuelsson, övers.). Uppsala: Hallgren & Fallgren. (Originalarbete publicerat 2002)
- Goodman, K. S. (1982). *Language and literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman*. Boston, MA: Routledge.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
- Granström, K. (2007). Ledarskap i klassrummet. I K. Granström (red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (Forskning i fokus, 33, s. 13–32). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Gustafsson, J.-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: En kunskapsöversikt* (Skolverkets monografiserie). Stockholm: Skolverket.
- Gustafsson, J.-E. & Rosén, M. (2005). *Förändringar i läskompetens 1991–2001: En jämförelse över tid och länder* (IPD-rapporter, 2005:15). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Gustavsen, B. (2001). Theory and practice: The mediating discourse. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 17–26). London, England: Sage.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London, England: Edward Arnold.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, England: Routledge.
- Heimdahl Mattson, E. & Roll-Pettersson, L. (2007, July). Segregated groups or inclusive education? An interview study with students experiencing failure in reading and writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3), 239–252.
- Heimdahl Mattson, E., Fischbein, S. & Roll-Pettersson, L. (2010, December). Students with reading difficulties/dyslexia: A longitudinal Swedish example. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 813–827.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. London, England: Longman.
- Håkansson, J. (2011). *Synligt lärande: Presentation av en studie om vad som påverkar elevernas studieresultat*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Häggeström, I. (2007). Att förebygga läs- och skrivsvårigheter med språklekar. I K. Granström (red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (Forskning i fokus, 33, s. 231–245). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2002). *Dyslexi: Från teori till praktik* (M. C. Karlsson, övers. (1. uppl., 3. tryckn., M. C. Karlsson, övers.). Uppsala: Almqvist & Wiksell. (Originalarbete publicerat 1997)
- International Reading Association (IRA). (2010). *Standards for reading professionals*. Newark, DE: Author.
- Ivanić, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245.

- Johansson, V. (2009). *Developmental aspects of text production in writing and speech* (Doctoral thesis, Travaux de l'Institut de linguistique de Lund, 48). Lund: Centre for Languages and Literature, Lund University.
- Kamhi, A. G. & Catts, H. W. (2005a). Language and reading: Convergences and divergences. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (2nd ed., pp. 1–25). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kamhi, A. G. & Catts, H. W. (2005b). Reading development. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (2nd ed., pp. 26–49). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kintsch, W. & Rawson, K. A. (2007). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209–226). Malden, MA: Blackwell.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Korthagen, F. A. J. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303–310.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (S.-E. Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 1996)
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Langer, J. A. (2000). *Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well* (CELA Rep. No. 12014). Albany, NY: Center on English Learning and Achievement, State University of New York.
- Langer, J. A. (2004). *Getting to excellent: How to create better schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund: Läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lund: Liber.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva* (2., rev. uppl.; G. Englund, ill.). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2008a, 7–8 november). *Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv*. Dokument presenterat vid ASLA:s höstsymposium, Stockholm.
- Liberg, C. (2008b). Läs- och skrivutveckling och ett utökad läraruppdrag. I A. Engström (red.), *Att erövra världen: Dokumentation av konferensen Grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och matematik, 26–27 november 2007, Linköpings universitet* (Linköping electronic conference proceedings, 32, s. 53–68). Linköping: Institutionen för pedagogik och didaktik, Linköpings universitet.
- Liberg, C. (2009a). *Broar mellan en språkbaserad ämnesundervisning och en ämnesbaserad språkundervisning* [Powerpoint-presentation]. Hämtad från www.did.uu.se
- Liberg, C. (2009b). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I P. Juvonen (red.), *Språk och lärande: Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008* (ASLA:s skriftserie, 22, s. 11–25). Uppsala: ASLA.
- Liberg, C. (2010). Att fånga det språkdiraktiska ögonblicket. I K. Adelman (red.), *Att bygga broar: Kulturella, språkliga och mediala möten* (SMDI, 7, s. 82–95). Malmö: Holmbergs.
- Long, R. (2011). Professional development and education policy: Understanding the current disconnect. *Reading Today*, 29(3), 29.
- Lundberg, I. (2002). The child's route into reading and what can go wrong. *Dyslexia*, 8(1), 1–13.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263–284.
- Löwing, M. (2004). *Matematikundervisningens konkreta gestaltning: En studie av kommunikationen lärare–elev och matematiklektionens didaktiska ramar* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 208). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: Towards a model of register for secondary school teachers. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp. 232–278). London, England: Longman.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). London, England: Sage.
- Mathews, M. M. (1966). *Teaching to read: Historically considered*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Matre, S. & Fottland, H. (2005). ”Æ har skrevve kjæmpemye æ nå”: Ein andreklassing på veg inn i skrifta. I S. Skjong (red.), *GLSM: Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring* (s. 32–49). Oslo, Norge: Samlaget.
- Mattsson, M. (2004). *Att forska i praktiken: En kunskapsöversikt och en fallstudie*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Mattsson, M. (2006). Hur bedöma praxisorienterad forskning? I A. Bronäs & S. Selander (red.), *Verklighet, verklighet: Teori och praktik i lärarutbildning* (s. 198–223). Stockholm: Norstedts.
- Mattsson, M. (2008a, 28 oktober). *Att forska i praktiken*. Dokument presenterat vid seminariet ”Att forska i praktiken” vid Stockholms universitet, Stockholm.
- Mattsson, M. (2008b). Conclusions and challenges. In M. Mattsson, I. Johansson & B. Sandström (Eds.), *Examining praxis: Assessment and knowledge construction in teacher education* (pp. 209–227). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Mattsson, M. (2013). Vetenskapsteoretiska vägval. I M. Brekke & T. Tiller (red.), *Läreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 79–102). Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Mattsson, M., Eilertsen, T. V. & Rorrison, D. (2011). What is practice in teacher education? In M. Mattsson, T. V. Eilertsen & D. Rorrison (Eds.), *A practicum turn in teacher education* (pp. 1–15). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- May, T. (2001). *Social research: Issues, methods and process* (3rd ed.). Buckingham, England: Open University Press.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod* (B. Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 1988)
- Moats, L. C. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(4), 379–399.
- Moats, L. C. (2010). *Speech to print: Language essentials for teachers* (2nd ed.). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Drucker, K. T. (2012). *The PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Myrberg, M. (red.). (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter* (Konsensusprojektet, 1). Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi: En kunskapsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportserie, 2007:2). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Myrberg, M. & Lange, A.-L. (red.). (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter* (Konsensus-

- projektet, 2). Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Nation, K. (2007). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248–265). Malden, MA: Blackwell.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000, April). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read – an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Pub. No. 00-4754). Washington, DC: US Government Printing Office.
- Nilsson, N.-E. (2002). *Skriv med egna ord: En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"* (Doktorsavhandling, Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola, 3). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Nordenfors, M. (2009). 30 pupils writing essays: Differences and similarities. In *The second international interdisciplinary conference on perspectives and limits of dialogism in Mikhail Bakhtin: Mini abstracts*. Retrieved from (www.nordiska.se/bakhtin2009)
- Nordin, S. (2003). *Filosofins historia: Det västerländska förnuftets äventyr från Thales till postmodernismen* (2., rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid: Om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Normell, M. (2004). *Pedagogens inre rum: Om betydelsen av känslomässig mognad*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön: En studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning* (Doktorsavhandling, Acta Wexionensia, 20/2002). Växjö: Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.
- O'Donovan, B., Price, M. & Rust, C. (2004, July). Know what I mean? Enhancing student understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 325–335.
- Pennington, B. F. & Olson, R. K. (2007). Genetics of dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 453–472). Malden, MA: Blackwell.
- Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2007). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Malden, MA: Blackwell.
- Persson, U.-B. (2007). Om läsförståelse ur elevers och lärares perspektiv. I K. Granström (red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (Forskning i fokus, 33, s. 187–206). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester, MA: Peter Smith. (Original work published 1966)
- Poskiparta, E., Niemi, P. & Vauras, M. (1999). Who benefits from training in linguistic awareness in the first grade, and what components show training effects? *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 437–446.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545–561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. (2006a). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York, NY: Guilford.
- Pressley, M. (2006b, April 29). *What the future of reading research could be*. Paper presented at the International Reading Association Reading Research Conference, Chicago, IL.

- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C. & Morrow, L. (1998). *The nature of effective first-grade literacy instruction* (CELA Rep. No. 11007). Albany, NY: Center on English Learning and Achievement, State University of New York.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J. & Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth- and fifth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2(2), 159–194.
- Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rack, J. (2004). Review of research evidence on effective intervention. In M. Turner & J. Rack (Eds.), *The study of dyslexia* (pp. 175–195). New York, NY: Kluwer/Plenum.
- Ramström, D. (1984). *Att utveckla småföretag: Hur kan utbildningen göras till en förnyelseresurs?* Stockholm: Skeab.
- Reichenberg, M. (2008). "But before you said you believed that...": A longitudinal study of text talks in small groups. *The Reading Matrix*, 8(1), 158–185.
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: För elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Riksställningar. (2006). [Årsredovisning]. Hämtad från (www.gamla.rikstallningar.se)
- Risko, V. J., Roller, C. M., Cummins, C., Bean, R. M., Block, C. C., Anders, P. L. & Flood, J. (2008). A critical analysis of research on reading teacher education. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 252–288.
- Ryan, G. W. & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85–109.
- Salo, G. (2010). Från läs- och skrivsvårigheter till funktionell läsning: Svenska dyslexiföreningens utbildningskonferens i Göteborg 2010. *Dyslexi: Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 15(3), 10–19.
- Samuelsson, S. (2007). Teorier om specifika läs- och skrivsvårigheter. I K. Granström (red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (Forskning i fokus, 33, s. 155–170). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, LA: Jossey-Bass.
- Skolverket. (2003). *Tid för lärande: Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002* (Skolverkets rapport, 222). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Huvudrapport – svenska/svenska som andra språk, engelska, matematik och undersökningen i årskurs 5* (Skolverkets rapport, 251). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007a). *PIRLS 2006: Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen* (Skolverkets rapport, 305). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007b). *PISA 2006: 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse* (Skolverkets rapport, 306). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007c). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007* (Skolverkets rapport, 304). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *Svenska elevers matematikkunskaper i TIMSS 2007: En djupanalys av hur eleverna förstår centrala matematiska begrepp och tillämpar beräkningsprocedurer* (analysrapport till Skolverkets rapport, 323). Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (SKOLFS, 2010:37). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *PIRLS 2011: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv – fortsatt nedåtgående resultat* (Skolverkets rapport, 381). Stockholm: Skolverket.
- Smith, F. (1978). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (2nd ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. E. & Juel, C. (2007). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 501–520). Malden, MA: Blackwell.
- Spencer, L., Ritchie, J., Lewis, J. & Dillon, L. (2003). *Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research evidence*. London, England: National Centre for Social Research.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Starrin, B. (1996). Grounded theory: En modell för kvalitativ analys. I P.-G. Svensson & B. Starrin (red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik* (s. 121–193). Lund: Studentlitteratur.
- Sthyr, G. (2005, 15 juni). *Caroline Liberg, ny dekan: "Forskarna måste ut i verkligheten"*. Hämtad från (www.uu.se/nyheter/nyhet-visning/?id=222&area=&typ=nyhet&na=vanligt)
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts.
- Svensson, L. (2002). En analys och blick framåt. I L. Svensson, G. Brulin, P.-E. Ellström & Ö. Widegren (red.), *Interaktiv forskning: För utveckling av teori och praktik* (Arbetsliv i omvandling, 2002:7, s. 173–207). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Swärd, A.-K. (2008). *Att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering: Wittingmetodens tillämpning i några olika lärandemiljöer* (Doktorsavhandling). Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2010). Den lärande människan: Teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare* (s. 137–195). Stockholm: Natur & Kultur.
- Tjernberg, C. (2007). *Om konsten att möta elever i läs- och skrivsvårigheter: En retrospektiv fallstudie* (Magisteruppsats, Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 75). Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Tjernberg, C. (2011). *Specialpedagogik i skolvardagen: En studie med fokus på framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande* (Licentiatavhandling). Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Torgesen, J. K. (2001). The theory and practice of intervention: Comparing outcomes from prevention and remediation studies. In A. J. Fawcett (Ed.), *Dyslexia: Theory and good practice* (pp. 185–202). London, England: Whurr.

- Torgesen, J. K. (2007). Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 521–537). Malden, MA: Blackwell.
- Torgesen, J. K., Otaiba, S. A. & Grek, M. L. (2005). Assessment and instruction for phonemic awareness and word recognition skills. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (2nd ed., pp. 127–156). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Tyst kunskap. (u.å.). I *Nationalencyklopedien*. Hämtad från (www.ne.se)
- Utbildningsdepartementet. (2007, 20 april). *Läraryftet: Fortbildning och högre status* [Pressmeddelande]. Hämtad från (www.regeringen.se)
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hoffman & G. Vakar, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published in Russian in 1934)
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wedin, Å. (2008). Monologen som en resurs i klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(4), 241–257.
- Westling Allodi, M. (2007). Equal opportunities in educational systems: The case of Sweden. *European Journal of Education*, 42(1), 133–146.
- Westling Allodi, M. & Fischbein, S. (2012). Teachers' perceptions of their work environment in Swedish junior high schools. *Research in Comparative and International Education*, 7(3), 376–393.
- Wolff, U. (2006). Olika lässvårigheter kräver olika pedagogiska insatser. *Dyslexi: Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 11(1), 8–11.

Läromedel

- Althoff, J., Sheppard, S. (ill.) & Nyberg, R. (ill.). (2006). *Nattpäron: En bok om att hitta på, tänka och berätta*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Andersson, P., Berg Svantesson, E., Fast, C., Roland, K., Sköld, M. (2000). *Spökägget: Att läsa och skriva i förskola och skola*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Calkins, L. M. (2003). *The nuts and bolts of teaching writing* (Units of study for primary writing, suppl. B). Portsmouth, NH: Firsthand.
- Calkins, L. M. & Mermelstein, L. (2003). *Launching the writing workshop* (Units of study for primary writing, 1). Portsmouth, NH: Firsthand.
- Calkins, L. M. & Oxenhorn, A. (2003). *Small moments: Personal narrative writing* (Units of study for primary writing, 2). Portsmouth, NH: Firsthand.
- Calkins, L. M. & Parsons, S. (2003). *Poetry: Powerful thoughts in tiny packages* (Units of study for primary writing, 7). Portsmouth, NH: Firsthand.
- Fries, S. & Hydén, G. (2002). *Lilla författarskolan: Spännande berättelser*. Sollen-tuna: Adastrå.
- Gavander, K. (2004). *Fröken Europa* (A. Westerberg, ill.). Stockholm: Liber.
- Larsson, M., Stålnacke, A.-L., Åsgård, I. (1995). *Samhällskunskap 4–6, del 1: Grundbok* (M. Ehrling, ill.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindell, B. (1994). *Lilla svenskan – skriv- och språklära: A – apelsinboken*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Loon, P. V. (2007). *Varulvsnatt* (H. van Look, ill. & B. Lönn, övers.). Stockholm: Bergh. (Originalarbete publicerat på nederländska 1999)

- Morpurgo, M. (2001). *Kensukes rike* (M. Foreman, ill. & Y. Kempe, övers.). Malmö: Richter. (Originalarbete publicerat 1999)
- Parsons, S. (2005). *First grade writers: Units of study to help children plan, organize, and structure their ideas*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Begrepp- och ordförklaringar

alfabetiska principen	att kunna koppla fonem till grafem
autentisk	äkta, verklig, genuin, ej förställd
avkodning	det att omvandla skriven text till ljud och ord
Daisy	digitalt, ljudbaserat informationssystem (från eng., <i>Digital accessible information system</i>)
fonem	språkets minsta byggsten, i sig utan betydelse; i ett sammanhang med betydelseskiljande funktion
fonetisk	ljudenlig
fonologi	läran om språkljudens funktion
fonologisk medvetenhet	insikt i språkets ljudmässiga aspekter
grafem	skriftligt tecken, t. ex. bokstav; motsvaras av ett bestämt <i>fonem</i>
inferens	slutsats som dras utöver de upplysningar som är direkt uttryckta i texten; det att läsa mellan raderna
intonation	betoning och betoningsmönster
inkodning	en till avkodningen motsvarande process när det gäller skrivning, dvs. att behärska kopplingen fonem-grafem (jfr <i>avkodning</i>)
kognitiv	som avser tankemässiga förhållanden
job-embedded learning	avser att lärarens lärande sker i skolpraktiken
kontext	sammanhang, språkligt eller situationellt
korrelation	statiska mått på sambandens styrka
lexikon	betecknar våra lagrade kunskaper om ord; innefattar kunskap och kännedom om uttal, betydelse, stavning
lingvistisk medvetenhet	insikt i språkets formmässiga aspekter
logografisk	avser ords visuella form; används ibland även för att beteckna det att läsa ord som visuella helheter
metakognitiv	medveten, kontrollerad styrning av den egna tankeverksamheten
morfem	språkets minsta betydelsebärande enhet
morfologisk	som har med struktur och uppbyggnad att göra
multimodal	avser en typ av kommunikation där budskapet förs fram med hjälp av ett flertal olika uttryckssätt (t. ex. text, tal, bilder)
ortografi	ordets skriftliga uppbyggnad, skriv och stavningssätt
ortografisk identitet	den inre abstrakta bilden av ordets stavningssätt
perception	uppfattning av omvärlden genom sinnena
prosodi	språkets melodi
pragmatik	innebörd och funktion av ett yttrande i ett givet sammanhang
segmentering	uppdelning i mindre delar
sekvens	ordningsföljd
sekvenseringsproblem	svårigheter att hålla ordning på ordningsföljden på stimulus
semantisk	som avser språkets betydelsesida
sight words	ord i texten som omedelbart kan identifieras
syntax	språkets uppbyggnad i satser och meningar