



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Teachers College Reading and Writing Project

Ett inkluderande förhållningsätt

Paulina Bohlin

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Maria Barta

Examinator: Lars-Erik Olsson

Rapportnummer: VT18-2930-009-L3XA1A

Titel: Teachers College Reading and Writing Project – ett inkluderande förhållningssätt
/ Teachers College Reading and Writing Project – an inclusive attitude

Författare: Paulina Bohlin

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Maria Barta

Examinator: Lars-Erik Olsson

Rapportnummer: VT18-2930-009-L3XA1A

Nyckelord: Empowerment, extra anpassningar, särskilt stöd, specialpedagogik, lär-kompisar, Teachers College Reading and Writing Project, inkludering.

Sammanfattning

Studiens syfte är att undersöka hur förhållningssättet Teachers College Reading and Writing Project kan stödja elever med läs-och skrivsvårigheter. Studien förväntas svara på vilka effekter vägledande samtal har på elevers självständighet samt hur samtalen kan bidra till en ökad läsutveckling. Vidare förväntas den svara på vilket sätt lär-kompisar kan bidra till inkludering för elever med läs-och skrivsvårigheter.

I bakgrunden presenteras styrdokument och Salamancadeklarationen och i avsnittet begreppsförklaring klargörs centrala begrepp utifrån forskning och litteratur. Studien utgår från ett *sociokulturellt perspektiv* samt ett *specialpedagogiskt perspektiv* där *gemensamt lärande* och *inkludering* är två centrala begrepp. Det är en *kvalitativ studie* med *semistrukturerade intervjuer* som datainsamlingsmetod.

I resultatet framkommer att vägledande samtal påverkar elevers läs-och skrivutveckling positivt och bidrar till empowerment. Likaså lär-kompisar visar sig vara ett framgångsrikt koncept för att öka elevers utveckling och medverka till inkludering i klassen. Dessa olika typer av stöttning kan kopplas till skollag och läroplan vilka betonar kravet på en likvärdig utbildning där alla elever har rätt till individanpassat stöd (Skolverket, 2017b). Avslutningsvis ges förslag på vidare forskning inom Teachers College Reading and Writing Project.

Innehåll

Sammanfattning	1
Inledning.....	1
Syfte och frågeställningar	2
Disposition	2
Bakgrund	3
Styrdokument.....	3
Salamancadeklarationen.....	3
Begreppsförklaring	5
Empowerment.....	5
Lär-kompisar	5
Extra anpassningar.....	5
Särskilt stöd.....	5
Specialpedagogik.....	5
Litteratur- och forskningsgenomgång.....	6
Läs- och skrivutveckling.....	6
Läsförmåga	6
Vad är läs-och skrivsvårigheter?	7
Teachers College Reading and Writing Project	8
Inkludering	9
Teoretisk ram	11
Ett sociokulturellt perspektiv	11
Specialpedagogiska perspektiv	11
Det kompensatoriska perspektivet.....	12
Det kritiska perspektivet.....	12
Dilemmaperspektivet.....	12
Metod	13
Vetenskaplig metod – kvalitativ studie	13
Urval av respondenter.....	13
Tillvägagångssätt.....	14
Analys och bearbetning	14
Etiska överväganden.....	14
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	15
Resultat	17
1. Hur kan vägledande samtal bidra till empowerment hos elever enligt lärare?	17
Stöttning.....	17
Bedömning för lärande	18

Metakognition – hjälp till självhjälp	18
Elever bör respektera tiden med läraren.....	18
Vikten av vägledande samtal	18
Tveksamhet till empowerment	19
2. Hur kan vägledande samtal i skrivundervisningen stödja läsutvecklingen?.....	19
Mentortexter förbättrar skriften och lyfter läsningen.....	19
Skriv mer – läs mer	20
Att skriva för en läsare och läsa som en skribent	20
Skapa höga förväntningar.....	20
3. På vilket sätt kan lär-kompisar bidra till att elever med läs-och skrivsvårigheter blir inkluderade i klassen?.....	21
Prata via en elev.....	21
Favorit med lär-kompis.....	22
Klassrumsklimat.....	22
Tryggheten med lär-kompis	22
Den sociala aspekten.....	22
Diskussion.....	23
Metoddiskussion	23
Resultatdiskussion.....	23
Ett inkluderande förhållningssätt	24
Att lära av varandra.....	25
Värdegrundsarbete.....	26
Vägledande samtal för en positiv läs-utveckling.....	26
Avslutande diskussion.....	27
Förslag till vidare forskning.....	27
Referenser	28
Elektroniska källor	29
Bilagor.....	30
Bilaga 1 - intervjuguide.....	30
Inledande/bakgrunds-frågor:	30
Till frågeställning 1 - Hur kan vägledande samtal bidra till empowerment hos elever enligt lärarna?.....	30
Till frågeställning 2 - Hur kan vägledande samtal i skrivundervisningen stödja läsutvecklingen?	30
Till frågeställning 3 - På vilket sätt kan "lär-kompisar" bidra till att elever med läs- och skrivsvårigheter blir inkluderade i klassen?.....	30
Bilaga 2 – Informationsmejl till lärare.....	31

Inledning

Läs-och skrivsvårigheter är idag ett aktuellt ämne i såväl Sverige som utomlands. Svenska 15-åringar har i ett flertal PISA-undersökningar (Programme for International Student Assessment) visat fallande resultat inom läsförståelse (Skolverket, 2016). År 2015 presenterade regeringen satsningen *Läsljftet* vars syfte var att öka elevers kunskaper inom främst läsning och skrivning genom kollegialt lärande där lärare lär av och med varandra (Skolverket, 2017a).

Jacobson (2012) beskriver olika faktorer som ligger till grund för läs-och skrivsvårigheter. Det handlar om allt ifrån mognad och fonologiska faktorer till brister i syn och hörsel. Likaså Jakobsson och Nilsson (2011) skriver om det mångtydiga begreppet läs-och skrivsvårigheter och förklarar att de kan frambringas av olika skäl och yttrar sig på varierande sätt. Oavsett orsak har alla elever enligt skollagen (SFS 2010:800 3 kap. 10§) rätt till pedagogiska stödinsatser som ger dem möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Stödet ska i första hand ske i form av extra anpassningar och om det inte hjälper ska eleven få särskilt stöd, exempelvis i form av regelbundna specialpedagogiska insatser inom ett visst ämne. Tjernberg (2013) lyfter fram lärarkompetensen som det i särklass viktigaste redskapet skolan kan använda sig av för att främja utveckling och lärande hos elever och förklarar vidare att det gäller såväl praktiska som teoretiska färdigheter. Tjernberg (2016) skriver dessutom att interaktionen mellan lärare och elev är oerhört viktigt för en effektiv undervisning. Vidare lyfter hon sin forskning om den processinriktade skrivundervisningen, ett förhållningssätt som under decennier utvecklats inom ramen för Teachers College Reading and Writing Project, Columbia University som ett exempel för en sådan effektiv undervisning.

Under min senaste praktikperiod i en svensk småstad kom jag i kontakt med detta förhållningssätt, TCRWP (Teachers College Reading and Writing Project) och blev genast intresserad av att lära mig mer. Grundat i detta kan det vara intressant att undersöka hur förhållningssättet kan stödja elever med läs-och skrivsvårigheter och på sikt förbättra svenska elevers resultat inom läsförståelse. Kan förhållningssättet bidra till att elever med läs- och skrivsvårigheter får så pass god stöttning att de klarar sig utan specialpedagogiska insatser? Kan de organisationsförändringar och omstruktureringar i verksamheten som förhållningssättet medför minska behovet av specialpedagogiskt stöd? Och kan vi med hjälp av TCRWP stoppa den segregerade integrering som Ahlberg (2013) förklarar uppstå när elever med läs-och skrivsvårigheter särskiljs från klassgemenskapen?

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur förhållningssättet Teachers College Reading and Writing Project kan stödja elever med läs- och skrivsvårigheter.

Studien avser att besvara följande forskningsfrågor:

1. Hur kan vägledande samtal bidra till empowerment hos elever enligt lärarna?
2. Hur kan vägledande samtal i skrivundervisningen stödja läsutvecklingen?
3. På vilket sätt kan ”lär-kompisar” bidra till att elever med läs- och skrivsvårigheter blir inkluderade i klassen?

Disposition

Den här studien är indelad i 8 huvuddelar vilka är: inledning, bakgrund, begreppsförklaring, litteratur- och forskningsgenomgång, teoretisk ram, metod, resultat och analys, samt diskussion. Närmast följer avsnittet bakgrund med en presentation av styrdokument och Salamanca-deklarationen. Därefter kommer en begreppsförklaring där centrala begrepp tydliggörs. Sedan följer en litteratur- och forskningsgenomgång som är av vikt för denna studie. Där beskrivs läs- och skrivutveckling, läsförmåga, vad som räknas som läs- och skrivsvårigheter, vad inkludering innebär, för att sedan mynna ut i förhållningssättet ”Teachers College Reading and Writing Project”. Därefter kommer en redogörelse av studiens teoretiska ram och vilka perspektiv som kommer belysas i studien.

Vidare beskriver metod-delen den kvalitativa studie som har genomförts och tillvägagångssätt som har använts vid insamling av empiri. I kapitalet framgår också hur urvalet av respondenter har skett och vilka verktyg som har använts för analys. Här lyfts även reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och etiska överväganden. I resultatet redovisas studiens insamlade material. Därefter följer en metoddiskussion för att sedan övergå till att diskutera studiens resultat med utgång i litteratur och tidigare forskning. Avslutningsvis ges förslag på vidare forskning.

Bakgrund

Styrdokument

Skollagen (SFS 2010:800) fastslår att alla elever, oavsett förutsättningar, har rätt till en likvärdig utbildning. Den ska bidra till att eleverna vill fortsätta att lära resten av livet. I skollagen (SFS 2010:800) fastslås att skolan ska se till att alla elever får den ledning och undervisning som behövs för att de ska uppnå målen inom utbildningen. De elever som är i behov av särskilt stöd ska ges förutsättningar att uppnå målen med hjälp av extra anpassningar, särskilt stöd eller anpassad studiegång. Skollagen påvisar också att alla elever ska ges möjlighet att utvecklas längre än att enbart nå de mål som ska minst ska uppnås. Det innebär att de elever som lätt når kunskapskraven ska ges stimulans till vidareutveckling för att de ska kunna bredda sitt kunskapsområde.

”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden” (Skolverket, 2017b, s. 9). Skolan ska erbjuda miljöer som hjälper elever att utveckla sin kreativitet, sitt självförtroende och förmågan att lösa problem på egen hand. Vidare konstateras att språket är grunden för att människor ska kunna tänka, kommunicera med varandra och lära. Det är viktigt med ett välfungerande språk för att människan ska kunna delta i olika sammanhang och verka i det samhälle hon lever i. Skolverket (2017b) klargör också att eleverna ska formas till demokratiska medborgare som kan uttrycka sin åsikt och förmedla sina tankar genom olika slags texter. För att eleverna ska lyckas med denna typ av textproducering krävs stöttning. I skolan ska eleverna ges förutsättningar att lära sig olika läs- och skrivstrategier och upptäcka hur ord och bild kan samspela. De ska företrädesvis undervisas om sambandet mellan ljud och bokstav (Skolverket, 2017b). Detta kan vara en svårighet för elever med läs-och skrivsvårigheter.

I kursplanen (Skolverket, 2017b) för ämnet svenska görs det klart att utbildningen i skolan ska leda till att eleverna får ett ökat intresse för att läsa och skriva. Undervisningen ska leda till att eleverna ges förutsättningar att producera och arbeta vidare med texter, både enskilt och tillsammans med andra elever.

Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) erkänner behovet och vikten av att förse elever med behov av särskilt stöd undervisning inom ramen för ordinarie undervisning. Detta är vad de kallar en integrerad skola. Vidare deklarerar att skolan alltid ska ha eleven i centrum och ansvara för att elever med behov av särskilt stöd får god undervisning i ordinarie skolor. Det är viktigt att undervisningen anpassas till elevens behov och erbjuder olika inlärningsmetoder och tempon. En kvalitativ undervisning skapas genom att anpassa kursplaner, skolans organisation, pedagogik och stödresurser till eleven, men också genom att samarbeta med personer utanför skolan. De menar att denna typ av integrationsinriktning bidrar till en mer tillåtande atmosfär och minskar diskriminerande attityder. Det är grunden till ”en skola för alla”.

Notis: I denna studie talas det inte om elever *med* behov av särskilt stöd, utan elever *i* behov av särskilt stöd. Nilhom (2007) noterar att det har skett vissa förändringar vad gäller begreppen integrering och särskilda behov sedan Salamancadeklarationen skrevs, men understryker också vikten av begreppens globala spridning tack vare deklarationen. Idag används varken uttrycken *elever med särskilda behov* eller *elever med behov av särskilt stöd*, utan istället *elever i behov av särskilt stöd*.

Det har av resultat från flera länder visats att elever i behov av särskilt stöd uppnår bäst inlärningsresultat när de integreras i den ordinarie undervisningen. Dessutom ger det den bästa grunden för att de ska lyckas att uppnå delaktighet i samhället (Svenska Uneskorådet, 2006). Diskrimineringslagen (SFS 2008:567) fastslår att de som innefattas i skollagen inte får diskriminera elever på grund av exempelvis kön, religion eller funktionsnedsättning. Skolan ska aktivt arbeta för inkludering och motverka särbehandling.

Det är tydligt att både styrdokument och deklARATIONER förordar en likvärdig skola där alla elever ges förutsättningar att uppnå de mål som ska uppnås. Elever i behov av specialpedagogiskt stöd ska i form av extra anpassningar och särskilt stöd få den stöttning som krävs för att nå kunskapskraven. Samtidigt ska undervisningen bidra till stimulans för de elever som redan når målen. Liksom Säljö (2014) talar om det sociokulturella perspektivet på lärande klargör även Skolverket (2017b) och Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) att lärande bör ske i samspel med andra. Situationer där elever kan stötta varandra genom att exempelvis arbeta med lär-kompisar och på så vis närma sig sin proximala utvecklingszon är något som förespråkas inom detta perspektiv på lärande. Det går att koppla samman med förhållningssättet Teachers College Reading and Writing Project vilket kan ses utifrån ett sociokulturellt perspektiv där både fysiska och språkliga resurser spelar en stor roll. Där är stöttning från både lärare, elever och materiella stöd så som bildstöd viktiga för att bidra till lärande. Tjernberg (2016) förklarar att den processinriktade skrivundervisningen som Teachers College Reading and Writing Project innebär går hand i hand med det Skolverket (2017b) skriver om elevers förmåga att kommunicera och uttrycka sig i tal och skrift.

Begreppsförklaring

För att kunna diskutera förhållningssättet Teachers College Reading and Writing Project och samtidigt belysa elever med läs- och skrivsvårigheter presenteras här några begreppsförklaringar utifrån styrdokument, litteratur och aktuell forskning. Inledningsvis presenteras två begrepp med direkt anknytning till förhållningssättet, och sedan följer mer allmänna begreppsförklaringar som studien vilar på.

Empowerment

Ahlberg (2013) översätter begreppet empowerment till ”egenmakt” och förklarar att det är ett ofta förekommande begrepp inom handikappforskningen. Genom empowerment får elever hjälp med att själva förstå och komma på hur de ska göra för att förändra något. Det kan enklast förklaras som ”hjälp till självhjälp” och handlar alltså om självständighet. Tjernberg (2016) menar att den tydliga strukturen som följer av förhållningssättet Teachers College Reading and Writing Project skapar trygga och självständiga elever.

Lär-kompisar

I den här studie avser lär-kompisar de elever som arbetar tillsammans i par och ger varandra feedback och respons på olika arbeten. De sitter oftast bredvid varandra i klassrummet och arbetar ibland tillsammans i olika läs- och skrivprocesser. Tjernberg (2016) förklarar att stötning av denna typ är betydelsefulla inom Teachers College Reading and Writing Project.

Extra anpassningar

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) har elever som befaras att inte uppnå de kunskapskrav som minst ska uppnås rätt till extra anpassningar. Skolverket (2014) förklarar att stöd i form av extra anpassningar handlar om att göra undervisningen mer tillgänglig för eleven. Det sker inom ramen för den ordinarie undervisningen och några formella beslut behöver inte fattas för att göra dessa anpassningar. Exempel på extra anpassningar är: *ett särskilt schema över skoldagen, anpassade läromedel och enstaka specialpedagogiska insatser*. I texten används uttrycket *extra anpassningar* som en förkortning av uttrycket *stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen*.

Särskilt stöd

”Särskilt stöd är insatser av mer ingripande karaktär som normalt inte är möjliga att genomföra för lärare inom ramen för den ordinarie undervisningen” (Skolverket, 2014, s.48). För att en elev ska få särskilt stöd krävs därför en utredning. Exempel på särskilt stöd är: *enskild undervisning, placering i en särskild undervisningsgrupp och regelbundna specialpedagogiska insatser i ett visst ämne*. Ahlberg (2013) förklarar att det särskilda stödet bör i så stor utsträckning som möjligt ges inom den elevgrupp som det berörda barnet tillhör.

Specialpedagogik

Nilholm (2007) förklarar att specialpedagogiken handlar om de situationer där den ”normala” pedagogiken inte är tillräcklig och möter alla elevers behov. De som ingår i specialpedagogiken är:

1. *döva och hörselskadade barn,*
2. *barn som har en synnedsättning eller är blinda*
3. *barn i problematiska lärandesituationer (t.ex. i psykosociala svårigheter, i lässvårigheter, i generella svårigheter med lärandet),*
4. *barn med utvecklingsstörning (och med ytterligare funktionshinder).*

Nilholm (2007, s. 26)

Litteratur- och forskningsgenomgång

I detta avsnitt kommer jag presentera vad tidigare forskning säger om läs-och skrivutveckling samt läsförmåga för att sedan övergå till läs-och skrivsvårigheter. Sedan behandlas begreppet inkludering. Vidare redogör jag för olika arbetsätt och metoder och belyser studiens kärna, förhållningssättet Teachers College Reading and Writing Project.

Läs- och skrivutveckling

Aktuell forskning (Tjernberg, 2013) visar att grunden för en framgångsrik skolgång ligger i de tidiga pedagogiska insatserna och det förebyggande arbetet i unga åldrar. Vidare menar författaren att lärarens kompetens är det i särklass viktigaste redskapet utbildningen tillhandahåller eleverna för att trygga deras läs-och skrivutveckling. För att alla elever ska lyckas nå målen krävs en individanpassad undervisning där den kompetente läraren kan använda sig av olika läs-och skrivmetoder. Tjernberg menar också att det finns en tydlig koppling mellan läsning och skrivning i den tidiga läs-och skrivutvecklingen. I Skrivningen synliggörs elevens förmåga att kommunicera och framföra sina tankar genom att skapa sammanhängande texter.

Byrne, 2007; Myrberg, 2007; Pennington & Olson, 2007 (citerad i Tjernberg 2013) förklarar att *arv* och *miljö* är två faktorer som ständigt påverkar utvecklingen av elevers läs-och skrivförmåga. Det finns en tydlig, oavbruten samverkan mellan elevers ärftliga förutsättningar och miljöns beständiga påverkan. Detta samspel menar Tjernberg (2013) bidrar till att elevens läs- och skrivutveckling påverkas antingen positivt eller negativt utifrån den miljö de befinner sig i. Bra förutsättningar i lärandemiljön, exempelvis tillgång till böcker och duktiga pedagoger kan förhindra risken att en elev utvecklar läs-och skrivsvårigheter. Taube (1987) menar att om elever får en dålig start i läs-och skrivinläringen kan det ge negativa effekter på inställningen att lära sig mer. Det skulle kunna leda till att eleverna tar avstånd från att läsa och skriva då de anser att det inte är tillräckligt nödvändigt att kunna. Myrberg (2007) hävdar bestämt att tidiga stödinsatser är grunden till att elever ska få möjlighet till en god läs-och skrivutveckling och kunna dra nytta av det i alla ämnen.

Läsförmåga

Elevers läs-och skrivförmåga förklaras som tre samverkande processer: *avkodning*, *förståelse* och *motivation* (Myndigheten för skolutveckling, 2007). Den förstnämnda handlar om det tekniska inom läsningen, alltså kunskap om *att* och *hur* ljud och bokstav hör ihop. Språkets minsta betydelseskiljande ljud, fonemen, hör ihop med ett visst antal bokstavstecken, morfem. Att antalet fonem och antalet grafem inte stämmer överens i det svenska alfabetet kan orsaka läs-och skrivsvårigheter för många elever. De barn som inte knäckt den alfabetiska koden och därmed inte förstår att talflödet kan delas upp i mindre element får oftast problem när de ska lära sig läsa.

Läsförståelse handlar om att eleven kan tolka och förstå den text som de läser. Det kan till exempel handla om att skapa inre bilder och göra inferenser, alltså att ”läsa mellan raderna”. Förutom avkodning och läsförståelse krävs *motivation* för att elevens läsfärdighet ska få en positiv utveckling. Det är lätt att elever hamnar i onda spiraler där misslyckanden leder till fler misslyckanden som i sin tur minskar motivationen. Lärare behöver därför vara snabb med att ge elever positiv, konstruktiv respons på deras arbeten. Vidare behöver lärare skapa goda inlärningsmiljöer som inbjuder eleverna till att vilja läsa och skriva mer. De bör utgå från elevernas intressen och erbjuda många olika språkliga miljöer för att öka intresset av läsning och skrivning. Läsarförebilder, miljöer som bjuder in till läsning och skrivning, god tillgång till böcker, lärare, föräldrar och andra vuxna förebilder som interagerar språkligt med barnen kan

också höja motivationen. Även andra texter, så som musik och sagor är viktiga inslag hos barn i unga åldrar (Myndigheten för skolutveckling, 2007).

Vad är läs-och skrivsvårigheter?

Myrberg (2007) förklarar att upp emot fem procent av Sveriges unga i åldrarna 20–25 har så pass stora läs-och skrivsvårigheter att de enbart lyckas ta till sig och producera lätta texter. Likaså Skolverkets publikation, Greppa språket (2012) synliggör problemet och pekar på PISA-resultatet (Programme for International Student Assessment) från 2009 där det framkom att en av fem elever inte klarar den grundläggande nivån inom läsförståelse.

Myrberg (2007) klargör också att de barn som har kommit långt i läsutvecklingen är de som tidigt har lärt sig att avkoda ord. När de har avkodningsförmågan får de upp läshastigheten, vilket i sin tur leder till ett större ordförråd och skapar en lust att läsa mer. Levlin (2014) menar därtill att elevers bristande avkodningsförmåga kan påverka deras läsförståelse negativt och orsaka svårigheter inom både läsning och skrivning. Detta säger Taube (2007) måste tas på allvar och poängterar hur viktigt det är att eleverna utvecklar en tidig avkodningsförmåga och förstår sambandet mellan fonem och grafem.

Jacobson (2012) förklarar att det finns olika faktorer som påverkar elevers läs- och skrivförmåga och synliggör dem med hjälp av en modell (se figur 1). Det finns ett antal faktorer som kan påverka elevers läsning och skrivning och därmed också bidra till läs- och skrivsvårigheter. Dessa faktorer menar han är *språkliga, begåvning, sociala, emotionella, brister i syn och hörsel, mognad, medicinska, neuropsykiatriska faktorer, för lite övning och avslutningsvis fonologiska faktorer*. Rektangeln som omsluter alla små boxar visar på de samhälleliga och pedagogiska faktorer som påverkar eleverna, positivt eller negativt. Dessa avgör inte bara hur svåra läs-och skrivproblemen blir för den enskilda eleven utan också hur de uppfattas av omvärlden. Han ger exempel på samhälleliga faktorer och nämner den om att kravet på läskunnighet har ökat de senaste årtiondena. För 100 år sedan var samhället annorlunda och det ställdes inte samma krav på vuxnas läskunnighet. Läs- och skrivsvårigheter sågs helt enkelt inte som ett problem.

Vidare lyfter författaren den pedagogiska faktorn och framhäver vikten av att ha kompetenta och erfarna lärare i läs- och skrivundervisningen. Om en ung elev får en dåligt utbildad lärare finns det stor risk att det orsakar läs-och skrivsvårigheter senare i livet. På motsvarande sätt kan en elev med exempelvis ärftlig dyslexi eller svåra förhållanden i familjen, där risken för läs- och skrivsvårigheter är högre än normalt kan goda, tidiga pedagogiska insatser förhindra att dessa svårigheter uppstår.

Utanför cirkeln visas arv och miljö som två övergripande faktorer, vilka har en direkt koppling till alla de faktorerna inuti cirkeln. Jacobson (2012) säger att modern forskning visar att vissa faktorer inom läs-och skrivsvårigheter är ärftliga och lyfter fonologiska brister som ett exempel. På motsvarande sätt påverkas exempelvis sociala faktorer, så som skolk, jobbiga hemförhållanden eller bristande omsorg av *miljön* runtomkring.

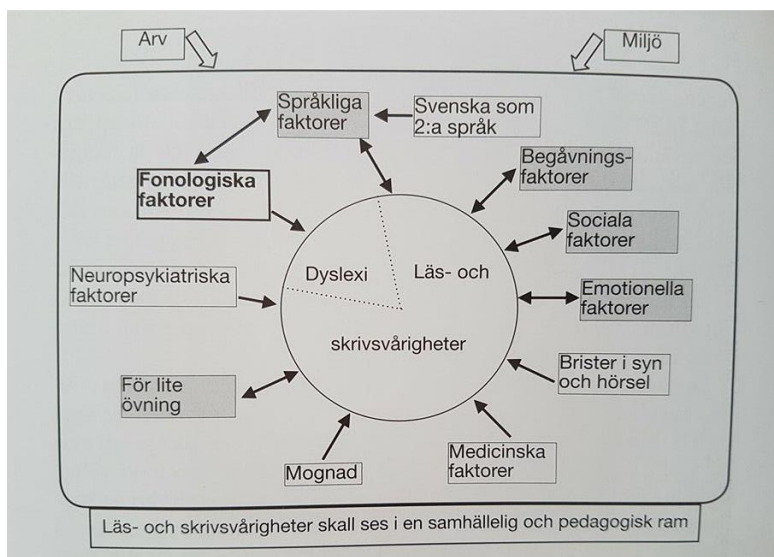


Fig. 1. Modell över ett antal faktorer som beskriver Läs- och skrivsvårigheter och Dyslexi. (Jacobsson, 2012, s.50).

Det finns många orsaker till läs-och skrivsvårigheter men Myrberg (2007) nämner bristande fonologisk medvetenhet som den mest förekommande. Författaren förklarar att de barn som uppvisar svårigheter med läsning och skrivning har en benägenhet att undvika dessa aktiviteter och utvecklar istället strategier för att undanhålla sina svårigheter. De kan till exempel sluta att läsa, ställa bra frågor i diskussioner, eller ta hjälp av bilder och muntliga ledtrådar. Lärare och klasskamrater uppfattar då eleven som en duktig läsare och ser inga tendenser på att hen har svårigheter. För att dessa elever ska få det stöd de har rätt till och samtidigt få den sociala klassgemenskapen behöver skolan arbeta för inkludering.

Teachers College Reading and Writing Project

Likaså Tjernberg (2013) förklarar att elevers läs-och skrivutveckling påverkas av den miljö de befinner sig i. Med andra ord kan lärare välja vad som ska influeras i elevernas inlärningsprocess. Genom att på olika sätt anpassa klassrummet efter elevernas behov, förse dem med mycket böcker och tillhandahålla god undervisning kan lärare minska risken för utveckling av läs-och skrivsvårigheter.

Detta för oss vidare till studiens kärna – förhållningssättet Teachers College Reading and Writing Project, som har sin grund i amerikanska Lucy Calkins forskning om processinriktad läs-och skrivundervisning (Tjernberg, 2016). I den aktuella uppsatsen används förkortningen TCRWP för Teacher College Reading and Writing Project.

Alla elever ska ges möjlighet att bli skickliga skribenter, utveckla en reflekterande och djup läsförståelse samt våga ta för sig i det demokratiska samhället (Tjernberg, 2016). Vidare förklarar författaren att den processinriktade undervisningen handlar om att läraren är en förebild för eleverna och modellerar i undervisningen, vilket innebär att hen *sätter ord på sina tankar, gör och visar*. Klassrummet inbjuder till olika läs-och skrivaktiviteter och bygger på strukturerad, kvalitativ undervisning. Det läggs stort fokus på *vägledande samtal* och att lära av varandra med så kallade *lär-kompisar*. Calkins, White & Hartman (2010) menar att det är viktigt att lära eleverna att dela med sig av sina kunskaper för att på så sätt hjälp andra att lösa problem som uppstår. Vidare lyfter författarna det sociokulturella perspektivet inom TCRWP och förklarar lärares uppgift att utforma undervisningen så att eleverna ges möjlighet att passera en bit förbi den nivå de befinner sig på och närma sig sin proximala utvecklingszon.

Tjernberg (2016) beskriver det vägledande samtalet i fyra delmoment: *undersöka, besluta, undervisa* och *koppla vidare*. I undersökningsfasen observerar läraren och ställer frågor för att förstå vad elever försöker skriva. Sedan ska läraren ta ett beslut om hen behöver undervisa om något eller om eleven ska få fortsätta med sina skrivplaner. Läraren beslutar om vad hen behöver undervisa om och hur det ska göras. I undervisningsfasen stödjer läraren eleven i det hen har undervisat om. Slutligen är lärarens uppgift att koppla vidare och sätta ord på det eleven gjort och ge positiv respons för att uppmuntra eleven att göra likadant i andra situationer. Calkins et al. (2010) beskriver att läraren ska kunna koppla vidare på ett sådant sätt att det lyfter nivån på elevens framtida texter på samma sätt som den aktuella.

Den processinriktade skrivundervisningen följer en särskild arbetsgång (se figur 2). Först kommer en inledande fas med en minilektion. Denna kan delas in i *inledning, undervisning, elevaktivitet* samt en *sammanfattning*. Därefter följer en skrivfas där eleverna får skriva på sina texter samtidigt som läraren går runt och ger vägledande samtal. I den avslutande fasen har lärare och elever en återsamling där de knyter ihop säcken, delar med sig av skrividéer och visar vilken eller vilka strategier man har använt i processen (Tjernberg, 2016).

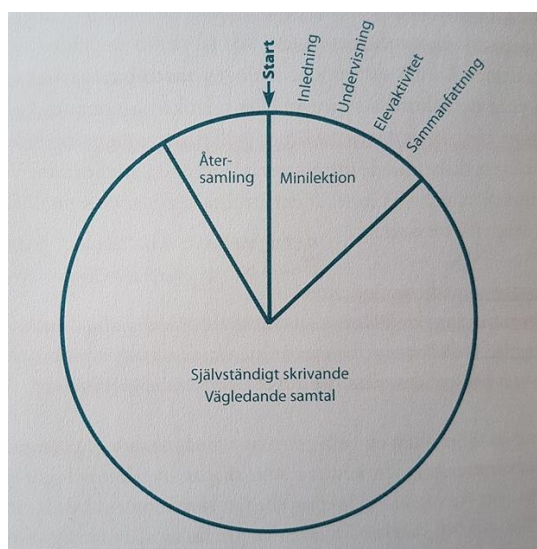


Fig. 2. Skrivlektionens struktur (Tjernberg, 2016, s. 64).

Tjernberg (2016) förklarar att utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv anses Teachers College Reading and Writing Project vara ett inkluderande förhållningssätt. I och med att undervisningen individanpassas utifrån varje elevs förutsättningar och inbjuder till ett tillåtande klassrumsklimat där elevers olikheter ses som en tillgång kan elever med svårigheter inkluderas i klassgemenskapen.

Inkludering

De elever som halkar efter i läs-och skrivutvecklingen och får olika svårigheter har, precis som alla andra elever, rätt till den stöttning som krävs för att uppnå kunskapskraven (Skolverket, 2017b). Ett inkluderande förhållningssätt handlar om att se elevers olikheter som en tillgång för klassen och ett motiv till lärande (Skolverket, 2014). Undervisningen ska därför anpassas efter varje elevs behov, oavsett kunskapsnivå.

Under 1950 och 1960-talet infördes begreppen *integrering* och *mainstreaming*, vilka skulle svara på hur elever i behov av särskilt stöd borde undervisas och bli en del av den ordinarie skolan. Med tiden uppstod ett missnöje av begreppet eftersom det ofta handlade om att elever i behov av särskilt stöd placerades i vanliga klasser och fick den sociala gemenskapen men

förlorade nödvändiga anpassningar. Det gjorde att ett nytt begrepp, *inkludering* infördes (Nilholm, 2007). I och med Salamanca-deklarationens uppkomst år 1994 fick begreppet sitt internationella genombrott.

Inkludering kan sägas handla om ”allas rätt till närvaro och delaktighet i klassrummet” (Nilholm, 2007, s.93). Vidare förklarar författaren att det finns en skillnad i begreppet när man tar avstamp i ett kritiskt perspektiv respektive dilemmaperspektivet. Utifrån ett kritiskt perspektiv tar man reda på i vilken utsträckning skolverksamheten har utvecklats vad gäller inkludering. På så sätt blir det både ett annalistiskt verktyg för forskaren och ett begrepp som används inom politiken. I dilemmaperspektivet har begreppet en annan innebörd och ses som ett aktörsbegrepp, med andra ord ett begrepp vilket studiens medverkande använder sig av.

För att bidra till inkludering föreslår Salamanca-deklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) att elever ska placeras i ordinarie skolor i så hög utsträckning som möjligt. Läs-och skrivsvårigheter är inget undantag. Placering i särskilda skolor ska enbart göras i undantagsmässiga fall där det är uppenbart att elevens behov inte kan tillgodoses i vanlig klass. De menar att en inkluderande skola ger goda förutsättningar att elever utvecklar en soliditet mellan varandra. Elever i behov av särskilt stöd ska inte ses som ett problem utan som en tillgång. Utifrån detta synsätt kan kopplingar göras till både det sociokulturella perspektivet och det kritiska perspektivet.

Teoretisk ram

Analys och resultatredovisning av det empiriska material som presenteras i studien tar avstamp i olika teorier och kan ses utifrån olika perspektiv. Nedan följer en redovisning av de teoretiska perspektiv som utgör grunden för denna kvalitativa studie.

Ett sociokulturellt perspektiv

Säljö (2014) talar om det sociokulturella perspektivet, vars upphovsman Lev Vygotskij, förklarade att lärande sker i samspel med andra. Lärande och utveckling ses som två ständigt pågående processer och begränsas därför inte till barn och unga. Vygotskijs mest uppmärksammade begrepp är tanken på den *närmaste proximala utvecklingszonen* (*Zone of Proximal Development, ZPD*) vilken innebär att när en person klarar av något är hen mycket nära att också klara av något nytt. Vygotskij menar att människan är under ständig utveckling eftersom hon har möjlighet att tillägna sig ny kunskap i olika situationer. Vidare antyder han att det en person inte klarar av på egen hand kan hen klara av med hjälp av en vuxen eller en mer kompetent kamrat. Till en början är den lärande beroende av stöttning från den mer kompetenta kamraten och får av denne frågor som hjälper till att fästa uppmärksamheten på det väsentliga. Denna teori blir särskilt intressant att implementera i skolan för att förstå hur elever kan lära av varandra och på så vis bidra till "en skola för alla".

När Säljö (2000) talar om lärande och kulturella resurser förklarar han att det finns ett samband mellan hur människor tillägnar sig kunskap och formas utifrån de kulturella sammanhang de befinner sig i och hur de använder sig av de verktyg som den specifika kulturen erbjuder. Med koppling till läroplanen (Skolverket, 2017b, s.9) och skrivelsen om skolans uppdrag att "främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden" blir denna syn på kulturella verktyg högst relevant. Säljö (2000, s.21) skriver att "kunskaper av detta slag har inte sitt ursprung i vår hjärna som en biologisk företeelse" och menar därmed att människan hela tiden tillägnar sig ny kunskap och är med detta under ständig utveckling.

Inom det sociokulturella perspektivet har begreppet *redskap* en särskild betydelse och innefattar såväl *språkliga* som *fysiska* resurser vilka används för att människa ska kunna förstå och agera i omvärlden.

"En av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och mänskligt tänkande/handlande är således att man intresserar sig för hur individer och grupper tillägnat sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser. Och just samspelet mellan kollektiv och individ är i fokus i ett sådant perspektiv". (Säljö 2000, s. 18)

Säljö (2000) menar att de sociala och kulturella erfarenheter vi har formar våra tankar, påverkar vårt beteende och vår uppfattning om verkligheten. Vidare förklarar han att kommunikationen mellan människor är avgörande utifrån det sociokulturella perspektivet på lärande. Det är nämligen via kommunikation som de sociokulturella resurserna uppstår och förs vidare. Utifrån studiens syfte och frågeställningar kan det vara intressant att undersöka vilka resurser som finns och hur de används för att stödja elever med läs-och skrivsvårigheter. Hur kan fysiska resurser så som lär-kompisar bidra till att elever med svårigheter blir inkluderade i klassen?

Specialpedagogiska perspektiv

Med anledning av att studien berör elever i behov av särskilt stöd och fokuserar på dem med läs-och skrivsvårigheter faller det sig naturligt att lyfta det specialpedagogiska perspektivet. Nilholm (Ahlberg 2013) tolkar och tillskriver det specialpedagogiska forskningsområdet *tre* olika perspektiv: det *kompensatoriska perspektivet*, *kritiska perspektivet* och

dilemmaperspektivet. Nilholm (2007) förklarar att perspektivets syfte är att underlätta förståelsen av ett specifikt forskningsområde och understryker samtidigt att det inte går att rakt av placera forskare eller undersökningar i ett visst perspektiv. De kan kopplas till ett perspektiv vid ett tillfälle och ett annat perspektiv vid ett senare tillfälle. Han menar därför att det är nödvändigt att koppla perspektiven till de situationer som de används i. Samma sak gäller i denna studie; för att få en djupare diskussion kommer empirin diskuteras utifrån flera perspektiv. Vilket perspektiv som får störst utrymme får analysen av den insamlade empirin avgöra.

Det kompensatoriska perspektivet

Det *kompensatoriska* perspektivet liknar det perspektiv som Ahlberg (2013) benämner som individperspektivet, vilket fokuserar på *individens* brister och problem. Eleven exkluderas från klassrumsgemenskapen och hamnar i olika undervisningsgrupper. För att kunna ge eleven rätt verktyg till att hantera sina svårigheter försöker man koppla dennes svårigheter till och förklara dem med hjälp av neurologiska eller psykologiska processer. De elever som har läs- och skrivsvårigheter bör ges kompensatoriska hjälpmedel i form av exempelvis talböcker och I-pads.

Det kritiska perspektivet

Det kritiska perspektivet har uppstått som en kritik till det kompensatoriska perspektivet. Nilholm (2007) förklarar att inom detta perspektiv anses specialpedagogiken uppstå i och med olika sociala processer så som skolans misslyckande, sociokulturellt förtryck och professionella diskurser. Det kompensatoriska perspektivets antagande om att skolmisslyckande beror på *elevens* tillstånd skiljer sig från det kritiska perspektivet där man menar att skolmisslyckanden bör sökas *utanför* eleven.

Enligt Skolverket (2017b) är skolans uppgift att främja elevers olikheter och ge en likvärdig utbildning anpassad till varje elevs behov. Det kritiska perspektivet belyser elevers olikheter som värdefulla resurser för skolans arbete. En av faktorerna som ligger bakom framväxten av det kritiska perspektivet är identitetspolitiken vilken innebär att gruppen, förutom att kräva ökade rättigheter, arbetar hårt för att förändra uppfattningen om vem man är, dels hos gruppen själv, dels hos människor runt omkring (Nilholm, 2007). Det som driver identitetspolitiken är tanken om att bli erkänd i sin olikhet. Begreppet erkännande har också en stark anknytning till mångfald vilket handlar om att människor, och däribland elever, är olika.

I stället för att enbart se ett perspektiv i taget kan man också tala om en hybridisering av det kompensatoriska perspektivet och det kritiska perspektivet.

Dilemmaperspektivet

Dilemmaperspektivet förklarar Nilholm (2007) utgår från en helt annan syn på specialpedagogik och den går därför inte att kombinera med vare sig det kompensatoriska eller kritiska perspektivet. Detta perspektiv har en central hypotes om att skolan alltid står inför olika typer av dilemman – motsättningar som inte går att lösa. Ett dilemma kan vara att undervisningen ska anpassas efter elevers olikheter och samtidigt förväntas de uppnå liknande kunskapskrav. Forskning med denna ingång blir inte att undersöka och beskriva olika dilemman utan snarare att ta reda på hur lärare möter dem och agerar utifrån dem i det vardagliga arbetet.

Som tidigare nämnt går det att finna kopplingar mellan det sociokulturella perspektivet på lärande och förhållningssättet Teachers College Reading and Writing Project. Calkins et al. (2010) förklarar vikten av att anpassa undervisningen så att den befinner sig inom elevers proximala utvecklingszon. Vidare framgår att förhållningssättet förespråkar såväl språkliga som fysiska resurser. Likaså har det specialpedagogiska perspektivet en framträdande roll. Tjernberg (2016) nämner olika sorters stöttning och förklarar hur viktigt det är att de anpassas efter elevens behov. Stöden ska utformas efter eleven och inte tvärtom.

Metod

Vetenskaplig metod – kvalitativ studie

Denna studie utgår från en kvalitativ studie med semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Bryman (2011) förklarar att detta tillvägagångssätt går ut på att respondenterna får svara på ett par, av intervjuaren, förutbestämda frågor. I en strukturerad intervju är tanken att innehållet ska vara detsamma för alla respondenter för att det ska bli lättare att jämföra resultaten från de olika intervjuerna. Denna studie påminner om den strukturerade metoden på så vis att intervjuaren utgår från ett frågeformulär, men skiljer sig genom att frågorna är mer öppna och möjliggör utförligare svar. Under intervjuerna ligger fokus på att ta del av respondentens egna upplevelser och tankar om det berörda ämnet och därför uppmärksammas såväl tal som kroppsspråk. Detta menar Bryman (2011) också bidra till att intervjuprocessen behöver vara föränderlig och anpassningsbar.

I den semistrukturerade intervjun har intervjuaren möjlighet att ställa följdfrågor till respondenterna. Följdfrågornas syfte är att få en djupare förståelse av respondentens tankar eller att vidareutveckla frågor som upplevs otydliga (Bryman, 2011). Eftersom respondenterna inte fick samma följdfrågor kommer dessa inte behandlas i resultatdelen. Fördelen med denna typ av intervju är att respondenterna inte har några begränsningar och ges utrymme att svara utförligt. Svaren blir mer djupgående, men det på bekostnad av antal respondenter. Nackdelen med intervjuer är således att de, till skillnad från exempelvis enkäter, tar längre tid att genomföra. Det i sin tur gör att urvalet blir mindre och studien blir därmed mindre generaliserbar.

Inledningsvis fanns tankar på att kombinera intervjuer med observationer. Bryman (2011) talar då om en etnografisk studie där forskaren kompletterar sina observationer med intervjuer. I det här fallet hade observationerna fått bekräfta det som sägs i intervjuerna och ge en djupare förståelse av företeelserna. I en deltagande observation kan forskaren inta en dold roll för att inte eleverna ska uppträda annorlunda när de får reda på att de deltar i en studie. Enligt Vetenskapsrådet (2002) krävs i sådana fall samtycke från vårdnadshavare. På grund av den begränsade tidsramen fanns inte utrymme att göra denna typ av studie.

Urval av respondenter

Studien grundar sig på ett målstyrt urval och är alltså ett icke-sannolikhetsurval. Forskarens syfte är inte att utse respondenter på slumpmässigt vis, utan de respondenter som har valts ut är relevanta för studien (Bryman, 2011). Även om det inte är ett sannolikhetsurval är det viktigt att få fram en variation av respondenter eftersom dessa stickprov bidrar till resultatet. På grund av det målstyrda urvalet är studien inte generaliserbar till en större population.

De respondenter som har deltagit i studien har tillfrågats utifrån ett snöbollsurval. Det innebär att forskaren tar kontakt med ett antal personer som är relevanta för forskningsfrågorna och använder sedan dessa för att få tag på fler respondenter som skulle lämpa sig för studien (Bryman, 2011). Skälet till denna urvalsmetod bygger på att forskningsfrågorna behöver besvaras av personer som använder sig av förhållningssättet TCRWP. Det går därför inte att använda sig av till exempel ett bekvämlighetsurval och fråga vem som helst eftersom det inte säkerställer att de som tillfrågas är relevanta för forskningen.

Utifrån studiens begränsade tidsram samt att metoden inte är vidare utspridd i Sverige var det svårt att hinna få kontakt med lärare som var villiga att delta i intervjuer. Urvalsprocessen resulterade slutligen i fem respondenter.

Andra lärare som är relevanta för studien kan ha andra tankar och uppfattningar om forskningsfrågorna vilket skulle kunna avspeglas i resultatet. Respondenterna som medverkar i studien är verksamma klasslärare i årskurserna 1–3 och har arbetat olika länge som lärare. De skiljer sig också på så vis att de har arbetat utifrån det aktuella förhållningssättet olika länge. Intervjuerna har skett på tre olika skolor inom samma kommun, samt en telefonintervju inom samma kommun och ytterligare en telefonintervju med en lärare från en annan kommun. Skolorna och klasserna skiljer sig åt i såväl storlek som lärartäthet. Eleverna kommer från olika sociokulturella förhållanden och har varierande erfarenheter av förhållningssättet.

Tillvägagångssätt

Intervjufrågorna formulerades med utgångspunkt i studiens frågeställningar, se bilaga 1. Utifrån Brymans (2011) grundläggande råd kring utformningen av en intervjuguide har nio intervjufrågor formulerats. Ytterligare sex bakgrundsfrågor togs med för att få en tydligare bild av lärarens arbetssituation och förhållande till TCRWP. Författaren talar också om generell bakgrundsinformation och menar att det kan vara väsentligt att notera ålder, kön och frågor kopplade till den specifika undersökningen. I det här fallet är det intressant att ta reda på hur länge läraren har arbetat utifrån TCRWP och vad det var som gjorde att hen intresserade sig för det.

I en kvalitativ undersökning är forskaren angelägen om att veta *vad* och *hur* respondenterna svarar och reagerar på de frågor som ställs (Bryman, 2011). För att säkerställa att all värdefull information kommer med och att inga detaljer missas kan intervjuerna spelas in. Det möjliggör också att intervjuaren kan vara uppmärksam på det som sägs och ställa följdfrågor där det behövs. Under intervjuerna valde jag att kombinera ljudupptagning med att föra anteckningar på datorn för att kommentera kroppsspråk och andra icke-verbala uttryck.

Alla intervjuer varade runt 40 minuter och transkriberades sedan ordagrant där såväl pauser som talspråk synliggörs. Detta är precis som Bryman (2011) skriver, en mycket tidskrävande process. Det krävs också att den som transkriberar återger det som sagts i intervjun så exakt som möjligt. Ett sådant långvarigt arbetsförlopp är nödvändigt för att resultat ska kunna återges rätt. I och med transkriberingen kan empirin analyseras och olika teman synliggöras (Bryman, 2011; Dahlgren & Johansson, 2009).

Analys och bearbetning

Resultatanalysen presenteras utifrån studiens tre frågeställningar. Bryman (2011) nämner *tematisk analys* som en av de vanligaste analysmetoderna inom kvalitativa studier. Den beskrivs som en aktivitet där forskaren analyserar och söker efter teman i det insamlade materialet för att sedan använda dessa som utgångspunkter i resultatet. Vidare förklaras att man kan ha ögonen öppna efter exempelvis repetitioner och vara observant på om något tema återkommer flera gånger. Ett annat sätt är att uppmärksamma om respondenterna diskuterar ett tema på olika sätt eller använder liknande metaforer. Denna tematiska analys har använts i resultatdiskussionen och formade dessa teman: ”Ett inkluderande förhållningssätt”, ”att lära av varandra”, ”värdegrundsarbete” och ”vägledande samtal för en positiv läs-utveckling”

Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2002) hävdar att forskning är nödvändig för att samhället och enskilda individer ska kunna utvecklas. De har utformat fyra forskningsetiska principer som ska tas i beaktning vid en forskningsstudie: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Det första kravet, *informationskravet* innebär att forskare är tvungna att informera uppgiftslämnare om deras åtagande i studien, samt vilka rättigheter och skyldigheter de har. Här ska forskare informera om att deltagandet är frivilligt och det går att avbryta när som helst. Studiens syfte presenteras och ansvarig forskares namn anges. I ett mail till alla respondenter

formulerades forskningens syfte samt villkoren för deras deltagande. Där framgick att deras deltagande är frivilligt och går att avbryta när som helst. De informerades också om att intervjun kommer att spelas in för att värdefull information inte ska gå förlorad, se bilaga 2.

Samtyckeskravet innebär att de som deltar i en studie har rätt att själv råda över sin medverkan. Inför forskningen fick deltagarna möjlighet att tacka ja eller nej till att medverka i intervjun. Några lärare tackade nej på grund av tidsbrist eller att de hade gått i pension och inte längre var verksamma lärare. Andra lärare föreslog telefonintervju istället för besök på skolan för att jag inte skulle behöva åka långt. Alla lärare godkände ljudupptagning.

Konfidentialitetskravet är till för att ge deltagarna största möjliga konfidentialitet. I informationsmejlet framgick att studien följer Vetenskapsrådets anvisningar vad gäller etiska regler. Personuppgifter behandlas och förvaras på ett sådant sätt att ingen obehörig kan komma åt dem. Deltagarna informerades om att inga namn, varken på skolor, lärare eller enskilda elever kommer att anges.

I det sista kravet, *nyttjandekravet*, konkretiserades användningen av det insamlade materialet (Vetenskapsrådet, 2002). Deltagarna upplystes om att all ljudupptagning enbart sker för eget syfte, till denna studie och kommer inte spridas vidare eller spelas upp för någon annan.

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Inom forskning diskuteras ofta reliabilitet, validitet och generaliserbarhet hos en studie. Dessa kan ses handla om en studies tillförlitlighet, äkthet och överföringsbarhet till andra fall (Bryman, 2011). Vid forskning är det viktigt att göra rimliga och tillförlitliga tolkningar av resultatet och därför behöver forskaren ha dessa i åtanke. Nedan följer en presentation av dessa tre centrala begrepp.

Reliabilitet

Reliabiliteten kan ses som tillförlitligheten hos en studie och talar om hur stor trovärdighet och överförbarhet den har, hur pålitlig den är och handlar om möjligheten att kunna styrka och bekräfta (Bryman, 2011). För att styrka reliabiliteten är det viktigt att inte ställa ledande frågor. Vid nedtecknandet av intervjufrågor funderade jag därför på huruvida mina egna erfarenheter och inställning skulle kunna påverka respondenternas svar. För att ge respondenterna samma förutsättningar att svara på frågorna var jag vid utformandet av intervjufrågor noga med att skriva tydligt så att det inte kan uppstå misstolkningar av frågan. De ska vara så pass tydliga att respondenterna inte behöver fråga vad som menas. Med detta i beaktning försökte jag formulera öppna, tydliga frågor som inte kunde misstolkas. De frågor som gav utrymme för andra tolkningar specificerades, men innebar då också att de i viss mån blev mer ledande. Under intervjuerna upprepade jag ibland respondentens svar för att vara säker på att jag inte hade hört fel eller tolkat dennes svar.

Validitet

Validiteten svarar på frågan om forskningen berör det som den var tänkt att beröra. Bryman (2011) förklarar att det är en slags bedömning av huruvida studiens resultat hänger ihop. För att få en hög validitet krävs att både frågeställningar och intervjufrågor är kopplade till studiens syfte. Med anledning av detta har jag valt att koppla var och en av intervjufrågorna till en av de tre frågeställningarna. Delar av den insamlade empirin har varken svarat på studiens syfte eller frågeställningar och jag valde därför att inte presentera det i resultatet. Det handlar till exempel om de bakgrundsfrågor som var till för att jag som forskare skulle få en inblick i lärarnas vardagliga arbete.

Generaliserbarhet

En studies generaliserbarhet svarar på frågan huruvida den kan generaliseras, överföras till andra fall utanför studien. Bryman (2011) menar att det kan vara svårt att generalisera forskningsresultat utanför den studie vari de har producerats. När det görs observationer eller

intervjuer i små grupper på en specifik plats är det svårt att generalisera det resultatet till andra sammanhang. Utifrån den begränsade mängd respondenter som deltar i studien anser jag att det är svårt med en generaliserbarhet till ett större urval. Samtidigt är det fel att påstå att resultatet omöjligtvis går att generalisera eftersom det i en liknande forskning med fler deltagare skulle kunna visas samma resultat.

Resultat

Följande avsnitt redogör för det resultat som har synliggjorts utifrån fem intervjuer med lärare som arbetar utifrån TCRWP. Först presenteras hur lärarna anser att vägledande samtal kan bidra till empowerment hos elever och sedan kommer ett avsnitt kring hur vägledande samtal i skrivundervisningen kan stödja läsutvecklingen. Avslutningsvis presenteras olika svar på vilket sätt lär-kompisar kan bidra till att elever med läs-och skrivsvårigheter blir inkluderade i klassen. I studien benämns lärarna som respondent 1–5.

1. Hur kan vägledande samtal bidra till empowerment hos elever enligt lärare?

Flera av respondenterna uttryckte att vägledande samtal är en utmanande uppgift för läraren. Det krävs mycket kunskap om förhållningssättet, samt god förmåga att avgöra vad eleven behöver undervisas om. Läraren måste kunna pendla mellan att observera och undervisa. I samtliga intervjuer var struktur och tydlig arbetsgång ett genomgående tema och ansågs vara grundläggande för att lyckas skapa en klassrumskultur som gör det möjligt för vägledande samtal. Respondent 1 förklarar:

Det handlar om att bygga upp en struktur kring arbetsgången så att eleverna alltid vet vad de ska göra. Sitter jag med någon annan och arbetar så ska eleven respektera den tiden jag ger den andra eleven och inte störa mig.

Respondenterna gav flera exempel på hur man kan bygga upp en tydlig struktur för att hjälpa eleverna att bli mer självständiga. En respondent förklarade att hen lägger stort fokus på att undervisa eleverna i grundläggande saker, så som hur man ska sitta när man läser en bok, hur man håller i en bok och vad man förväntas göra när man läser. Detta sker först genom minilektioner och repeteras sedan i undervisningsfasen i det vägledande samtalet. Respondent 1 poängterade att strukturen borde genomsyra all undervisning och sa:

Det handlar mycket om att bygga upp en tydlig, tydlig struktur och den är egentligen samma, alltid, när vi arbetar. (Paus). I alla ämnen! Förhållningssättet ska vara en grund i alla ämnen.

Stöttning

Alla respondenter talade om stöttning för elever och menar att eleverna kan bli mer självständiga om de vet varifrån de kan få hjälp. Tre lärare nämnde *charts* (affischer med korta instruktioner) och *bildstöd* på bänken som exempel och påstod att de gynnar alla elever. Fyra respondenter poängterade hur viktigt det är med lär-kompisar som en del av stöttningen och menade att det är precis vad de handlar om – elever som lär av varandra. En av respondenterna har dock upplevt att flera av hans elever inte vågar ta hjälp av andra eftersom de tror att det anses som fusk. Denna lärare har fått arbeta för att ändra deras uppfattning och har nu elever som ser styrkan i att hjälpa och få tips ifrån andra. Läraren vidareutvecklar och förklarar att det handlar om att leda eleverna in i tänkandet att ta emot hjälp eller feedback och att skapa en vilja att utvecklas och förbättras. Respondent 2 beskriver:

Det är en styrka att lära tillsammans och ta hjälp av någon. Vi gör det prestigelöst, att man inte sitter och liksom håller för eller säger ”jag vill inte dela med mig”. Utan ”självklart, jag hjälper dig och så kan du hjälpa mig.

Likaså respondent 5 förklarar att lärare måste arbeta för att skapa ett bra klassrumsklimat där det är tillåtet att ta hjälp av varandra. Det handlar om ett sociokulturellt perspektiv där allas

kunskaper är värdefulla och bör tas tillvara på. Respondenten förklarar: *Ta hjälp av varandra, det är jätteviktigt! Att de faktiskt kan lära av varandra. Att ta hjälp av varandra är inte fusk.*

Bedömning för lärande

Alla respondenter klargör att vägledande samtal handlar om formativ bedömning på elevens nivå. Samtalen fokuserar på att bedöma *för* lärandet genom att hjälpa eleverna att finna svar på sin egen fråga. Detta gör att eleven kan ta med sig den feedback hen fått till att förvärva ny kunskap i andra situationer. Samtliga respondenter förklarade att genom att ställa frågor istället för att ge eleverna rätt svar blir de mer självständiga. Respondent 2 förtydligar:

Vägledande samtal handlar inte om att ge de rätta svaren. Det handlar om att läraren leder längs vägen.

Metakognition – hjälp till självhjälp

Respondent 1 och 2 förklarar att genom stöttning från lärare kan elever bli uppmärksammade på sitt eget tänkande, så kallad metakognition. När eleverna lär sig att reflektera blir de mer självständiga på så vis att de funderar en extra gång innan de tar hjälp av läraren. Eleven kan i tänkandets stund upptäcka att hen kan ta hjälp av andra böcker, charts, kamraten bredvid eller bildstöd på bordet. Respondent 5 gav en utförligare förklaring kring elevens tänkande:

Jag vill gärna se det som att det påverkar dem med att de tar ansvar över sitt eget lärande, över sin utveckling genom att jag hjälper dem att se själv: "det här kan jag", "det här kan jag inte så bra" och "hur ska vi nå dit?"

Samtliga lärare förklarar att genom att ställa rätt frågor hjälper läraren eleven att reflektera kring vad hen kan göra i nästa steg. Istället för att ge eleven rätt svar ger läraren hen verktygen att själv ta reda på rätt svar. Respondent 2 kopplade det till metakognition och menade att genom vägledande samtal får eleverna hjälp med att fundera över sitt lärande. Respondenten berättar vilka frågor hon brukar hjälpa eleverna att reflektera över: *Var är jag nu, vad är mitt nästa steg? och hur ska jag göra det? Det är ju verkligen empowerment, hjälp till självhjälp!*

Elever bör respektera tiden med läraren

Ett annat genomgående tema som framkom ur intervjuerna var ordet respekt. Alla respondenter anser att det är viktigt att eleverna visar varandra respekt och ger andra utrymme till vägledande samtal. Det är viktigt med en klassrumskultur där läraren får prata ostört med den enskilda eleven. Eleverna ska respektera sin egen och andras värdefulla tid tillsammans med läraren. Då får både lärare och elev lättare att koncentrera sig på samtalet och kan på så vis uppnå bättre resultat. Respondent 1 förklarar: *Eleverna måste respektera att jag fokuserar på en elev och "du får vänta på din tur" eller "du vet vad du kan göra istället".*

Vikten av vägledande samtal

På frågan om lärarna ser någon skillnad gentemot att inte använda sig av vägledande samtal svarade respondent 3 att det är att slösa bort värdefull tid om man inte använder sig av det. I tidigare lärarroll kunde hen rätta matteböcker medan eleverna läste. Det skulle aldrig ske nu försäkrar läraren och menar att all tid med eleverna är värdefull och bör prioriteras. Tre av de andra respondenterna uttryckte att det är en enorm skillnad och menade att genom samtalen blir eleverna medvetna om var de befinner sig och vart de är på väg. Respondent 4 uttryckte:

Ja en stoor skillnad är att jag får med alla elever. Visst finns det undantag, det gör det alltid. Men om jag jämför med att inte ha vägledande samtal så vill nu alla elever skriva på något sätt. De har en positiv känsla till skrivandet!

Tveksamhet till empowerment

Respondent 4 uttryckte en tveksamhet till om vägledande samtal verkligen bidrar till att eleverna blir mer självständiga. Hen menade att elever kan arbeta självständigt även utan vägledande samtal. Efter en stunds fundering förklarade hen att poängen med det vägledande samtalet är att när en elev lämnar samtalet ska hen få med sig någon kunskap som kan användas i en liknande situation vid ett senare tillfälle. Efter att ha sagt det kunde respondenten ändå dra slutsatsen att resultatet av det vägledande samtalet ändå blir mer självgående elever eftersom de inte behöver fråga läraren om hjälp ifall de själva kan komma på lösningen. Respondenten beskriver ett samtal med en elev:

”När du lägger till ord såhär då blir det väldigt spännande att läsa! Det kan du göra nästa gång du skriver också”. Då kanske den situationen nästa gång gör att jag inte behöver hjälpa till i just det sammanhanget utan eleven tänker då: ”aha, här kan jag lägga till lite fler ord”

2. Hur kan vägledande samtal i skrivundervisningen stödja läsutvecklingen?

Alla respondenter är överens om att läsning och skrivning har en stark koppling till varandra. Om eleven får svårigheter med att läsa påverkar det skrivningen och tvärtom. Av den anledningen anser respondenterna att det är svårt att skilja på dem och talar gärna om båda två i ett samspel. Respondent 4 fastslår: *Skrivning och läsning hör intimt samman. Två sidor av samma mynt skulle jag säga.*

Mentortexter förbättrar skriften och lyfter läsningen

Något som visat sig ge goda resultat för läsutvecklingen är att skriva egna texter och få respons från såväl lärare som lär-kompis. I det vägledande samtalet får eleven hjälp att se vad som kan förbättras i skrivningen. Respondenterna förklarade att de använder sig av mentortexter som modeller för skrivandet. Genom att samtala med eleven om hur en författare exempelvis inleder sina texter eller använder många adjektiv för att göra texten mer spännande kan eleven få tips till sin egen text. Varför använder sig författare av ... ? Och hur kan eleverna använda den kunskapen i sina egna texter? Dessa iakttagelser gör att eleverna börjar läsa mer observant och förstår innebörden av upplägg, begrepp, uttryck, mm. Respondent 4 förklarar:

Mentortexter gör att elever får struktur i sitt skrivande. Och när de har skrivit efter den strukturen, då känner de igen strukturen när de sedan ska läsa en text inom samma text-typ.

Om en elev känner igen upplägget i texten från en mentortext eller sin egen text innebär det att hen har en bättre förståelse vid läsning. Respondent 5 talar om en ”aha-upplevelse” och menar att eleverna reagerar så när de känner igen text-typer i läsningen från deras egna texter som har sitt ursprung i en mentortext.

På samma sätt som läraren använder författare som förebilder i ett vägledande samtal kan de också låna andra elevers texter för att modellera. Då får eleven i samtalet stöttning och eleven vars text visas får en bekräftelse på det hen har gjort är bra. Respondenterna poängterar att uppvisandet av elevexempel gynnar alla, inte bara eleven som får ta del av exemplet. Förutom texter kan det också vara elevers handlingar som läraren vill lyfta fram. Respondent 3 förklarar:

Man är en duktig läsare om man kommer på att en bok är för svår. TCRWP handlar ju om att lyfta fram positiva exempel, exempelvis: ”kolla Pelle, han byte bok för att han tyckte att den andra var för svår, han är så smart.” Och då vill ju alla andra elever göra likadant.

Respondent 2 menar att det är viktigt att det vägledande samtalet hjälper eleverna att stanna upp och fundera på varför författaren gjorde som hen gjorde. Tillsammans kan de leta reda på viktiga händelser i en berättelse och titta på hur författaren beskriver karaktärerna. Det gör att nästa gång eleven tar upp sin bok för att läsa har hen en djupare förståelse för hur man kan tänka när man läser en bok. Det hjälper eleven att bli observant på sådant som hen annars kanske hade missat. Och framförallt menar läraren att eleverna blir duktiga på att läsa på djupet och inte bara att återberätta. Respondent 2 avslutar: *När du blir medveten i ditt eget skrivande så kan du också läsa på ett mer medvetet sätt.*

Skriv mer – läs mer

Genom att bearbeta sin text och granska den på detaljnivå utvecklar eleverna sin läsförståelse menar flera av respondenterna. Respondent 2 har uppmärksammat elevers inställning till läsandet och menar att deras intresse för att läsa ökar när de blir duktiga skrivare. Skrivandet gör att de vill läsa mer för att få fler tips till sina egna texter. Med hjälp av vägledande samtal i skrivundervisningen blir eleverna uppmärksamma på vad de behöver utveckla och varifrån de kan ta hjälp. Respondenten förklarar:

Eleverna ser att läsning och skarvning hör ihop. Läsningen får igång skrivandet samtidigt som skrivandet gör att du vill läsa mer. Du blir intresserad och vill titta på mer böcker.

I samtalet får eleverna stöttning och hjälp att utveckla skrivandet medan läraren ”hejar på” som respondent 3 uttryckte det. Och eftersom skrivningen påverkar läsningen drar flera lärare slutsatsen att också läsningen påverkas positivt av ett bra samtal i skrivundervisningen. Respondent 1 sammanfattar:

Ju mer text elever utsätts för desto bättre blir de på att ta till sig text i andra avseenden. Jag tror ju att om jag som lärare lyckas att locka dem till att vilja skriva mycket, så lockar jag nog dem till att läsa mer också.

Att skriva för en läsare och läsa som en skribent

Respondent 4 menar att genom att skriva för en läsare kan eleven också läsa som en skribent. Lika viktigt som att eleverna bestämmer mottagare när de skriver en text menar läraren att de under läsningen måste fundera på hur författaren har tänkt när hen skrev den specifika texten. På frågan om hur vägledande samtal i skrivundervisningen kan stödja läsutvecklingen svarar respondent 3: *De utvecklar sin förståelse för hur texter är uppbyggda genom att man undervisar dem i olika sätt att skriva på.*

Skapa höga förväntningar

I det vägledande samtalet får eleverna respons på deras texter där läraren utmanar dem till att utvecklas ännu mer. Två av respondenterna talar om inställningen till eleven och menar att lärare behöver ha höga förväntningar på sina elever. Det bidrar till att eleverna presterar bättre klagör lärarna. Respondent 4 förklarar att om läraren i det vägledande samtalet bemöter eleverna som om de vore riktiga författare får de en bättre inställning till lärandet vilket gynnar både skrivning och läsning. Respondent 2 talar om samma sak och säger ofta till sina elever: *Det här är bra tips, så gör författare. Så kan vi också göra när vi skriver för vi är ju också författare.*

3. På vilket sätt kan lär-kompisar bidra till att elever med läs-och skrivsvårigheter blir inkluderade i klassen?

För att konceptet med lär-kompisar ska fungera krävs att läraren noggrant tänker igenom vilka elever som ska arbeta tillsammans. Fyra av respondenterna förklarade att de har nivåanpassade lär-kompisar och delar alltså in dem utifrån hur långt de har kommit i sin läs-och skrivutveckling. Respondent 3 menar att det finns en risk att en elev blir mer dominant och "tar över" om lär-kompisarna inte är nivåanpassade. Hen väljer också att bestämma vilken elev som ska börja ge respons. *Jag brukar dela in dem så att en är A och en är B och så säger jag: "idag börjar A" om jag märker att någon tar över.*

Respondent 5 har valt att inte ha några fasta lär-kompisar utan varierar beroende på vilket lärandemål lektionen har. Ibland kan det passa bra med nivå-anpassade men ibland väljer läraren att till exempel dela in grupper utifrån lektionens innehåll och behöver då inte nödvändigtvis innebära att eleverna är på samma nivå. Det kan också vara så enkelt att läraren ber eleverna jobba så som de är placerade i klassrummet för tillfället. Samtliga respondenter ser att konceptet lär-kompisar är en tillgång för elevernas utveckling och menar att de ofta ser saker som läraren missar. Respondent 2 beskrev:

En styrka är att barnen är på samma nivå. Jag är vuxen och är lite begränsad i mitt tänkande. Jag har ett "vuxentänk" på saker och ting. Barnen har ju ofta väldigt kluriga, fantastiska lösningar på saker och ting som jag har tappat bort i vuxenheten. När jag ger ett vägledande samtal blir det ju en makt-obalans där för att jag är den vuxne som kan och som hjälper barnet. Men det blir annat med lär-kompisar.

Respondent 3 nämner andraspråkselever och förklarar att de brukar få bli en tredje part till lär-kompisarna. Då får de chans att observera hur andra gör samtidigt som de får prova själva. De kan också dra nytta av andra elever som talar samma modersmål men också utmanas i det främmande språket. Därför menar respondenten att det finns en stor styrka i att jobba med lär-kompisar.

Prata via en elev

Samma respondent ser också fördelen i att lärare kan nå elever med exempelvis läs-och skrivsvårigheter genom att prata via en annan elev. Hen förklarade att vissa elever kan ha svårt att ta till sig det läraren säger i och med "vuxenheten" och den maktobalans som finns. Om läraren istället "pratar via en elev" kan de nå de elever som annars är svår att nå. Detta sker oftast genom att läraren ger respons till lär-kompisen och låter sedan denne elev göra samma sak för eleven med läs-och skrivsvårigheter. Responsen förs vidare och eleven blir en sorts hjälplärare som både får ta emot respons och ge vidare till någon annan. Det kan vara så enkla saker som att sätta ut punkt och använda stor bokstav, men också mer avancerat som att ställa frågor till texten och fundera på hur den kan skapa ett intresse hos läsaren.

Jag märker att den feedback jag ger kan eleverna ta med till sin kompis. Det blir win win på något sätt. Att det jag gör, modellerar, visar, vägleder och samtalar om ger ringar på vattnet. Sen kan jag höra en elev tipsa en annan elev om något som den själv har blivit tipsad om. Och när de använder de orden blir det en bekräftelse på att eleven har förstått.

Faror med lär-kompis

Respondenterna lyfter också faran med att använda sig av lär-kompisar och pekar då särskilt på att eleven med svårigheter kan känna sig nedtryckt och misslyckad när hen blir medveten om sin nivå och att någon annan ska behöva ”hjälpa mig”. Därför menar respondent 2 att det är viktigt med ett bra klassrumsklimat där eleverna känner sig trygga med varandra och där läraren visar eleverna att allas kunskaper är viktig. Läraren berättade om en situation där en elev med läs- och skrivsvårigheter fick hjälpa den andre eleven. Läraren förklarar tankarna som uppstod när hen observerade dem och såg att båda eleverna förvärvade ny kunskap:

Bara för att en elev har läs- och skrivsvårigheter så betyder ju inte det att hen inte kan tänka eller reflektera. Många av de här barnen som har läs- och skrivsvårigheter kan i viss mån kompensera det med att de är med och reflekterar.

Klassrumsklimat

Respondent 1 berättar om det första tillfället hens elever skulle ge varandra kamratrespons och beskrev det som ett orosmoment. För att undvika att elever med svårigheter kände sig utsatta hade klassen arbetat mycket med att ge rätt sorts respons. Läraren hade haft minilektioner om hur man ger respons och lagt stort fokus på att de ska vara schyssta mot varandra. Vad som sedan hände under första respons-tillfället chockade läraren och fick hen att dra en lättnadens suck. Läraren förklarar:

Det blev jättebra respons som eleverna gav varandra – och så är ju de på väldigt olika nivåer. De ger en schysst kommentar för de vet ju ändå var alla ligger i klassen. Kamratrespons har verkligen varit något som har lyft deras texter och deras vilja att anstränga sig och jobba på och göra bra texter – mer än att det hämmar dem för att de ska vara rädda över vilken respons de får.

Tryggheten med lär-kompis

Respondent 4 förklarar att det kan vara jobbigt för vissa elever att exponera sina texter i ett större sammanhang eller för läraren eftersom de känner sig utlämnade. Om eleverna istället arbetar med en lär-kompis som de känner väl och kan lita på upplevs situationen tryggare. Läraren menar att det av eleverna oftast upplevs mindre konstigt om en lär-kompis ger respons än om läraren gör det. Hen ger några exempel på kommentarer som eleverna ger varandra: ”här har du glömt en bokstav” eller ”vad står det här?”. Respondenten förklarar: *På det viset kan den som har svårt med läs och skriv få hjälp på ett bra sätt. Det blir avdramatiserat och välvilligt.*

Den sociala aspekten

Samma respondent nämner den sociala aspekten av att arbeta med lär-kompisar och menar att elever med läs- och skrivsvårigheter annars har en risk att hamna utanför gemenskapen. Lär-kompisar tvingas sätta ord på sina tankar, prata och interagera med varandra. De får läsa allt från korta utkast till färdiga berättelser och växer därmed tillsammans. På frågan om på vilket sätt respons från en lär-kompis kan stötta elever med läs- och skrivsvårigheter svarar respondent 4: *Dels socialt! ”Jag har ett sammanhang här”.*

Diskussion

I kommande avsnitt diskuteras studiens resultat utifrån tidigare forskning och teori. Syftet med studien var att undersöka hur förhållningssättet Teachers College Reading and Writing Project kan stödja elever med läs-och skrivsvårigheter. Det har av studien framkommit att förhållningssättet kan stödja dessa elever på olika sätt och dessutom gynna andra elever i klassen. Jag inleder detta avsnitt med metoddiskussion och övergår sedan till resultatdiskussion med olika rubriker.

Metoddiskussion

Valet av att använda semistrukturerad intervju som datainsamlingsmetod visade sig passa bra för ändamålet. Bryman (2011) skriver att detta tillvägagångssätt bygger på förutbestämda intervjufrågor utifrån en intervjuguide. I intervjuerna ställdes följdfrågor där det krävdes och de skiljer sig därför från intervju till intervju. Följdfrågornas syfte var att få en djupare förståelse av tankar eller att förtydliga en fråga. Det visade sig vara nödvändigt för att säkerställa att jag och respondenterna förstod varandra. Precis som Bryman (2011) skriver om att intervjuprocessen behöver vara anpassbar märkte jag under intervjuerna att jag behövde omstrukturera för att få svar på det jag sökte efter. Fördelen med att ställa öppna frågor och ge respondenterna möjlighet att diskutera och ställa frågor var att jag fick utförliga svar. Det innebar också att tiden för intervju varierade mellan respondenterna, men varade oftast runt 40 min. Eftersom jag hade avsatt gott om tid för varje intervju kunde några ta upp emot en timme. Självklart innebar detta också att vi ibland kom ifrån ämnet och talade mer allmän om förhållningssättet. I dessa situationer fick jag gå vidare med nästa intervjufråga för att återgå till kärnan.

Platsen för intervju skilde sig åt och kunde vara allt från ett ostört personalrum, ett klassrum med springande barn utanför och telefonintervju med störande bakgrundsljud. Lärarna verkade inte påverkas av störande moment utan pratade på i vanlig ordning. Däremot hade jag svårt att höra vad de sa på vissa ljudupptagningar, särskilt de telefonbaserade intervjuerna. Det visade sig vara ganska svårt att få tag på lärare att intervjuas eftersom förhållningssättet ännu inte är så utbrett i Sverige. Med hjälp av ett snöbollsurval kan respondenter tipsa om andra lärare som arbetar utifrån TCRWP (Bryman, 2011). Jag fick god hjälp av Center för skolutveckling i Göteborg och fick tag på en respondent genom att ha talat med en av författarna till böckerna i litteraturgenomgången. Detta visade sig vara positivt eftersom jag då kom i kontakt med lärare som både utbildar andra och åker på fortbildning inom TCRWP i New York. Det gav mig mycket nyttig information och höjde kvalitén på resultatet. Jag är också medveten om att intervju med andra lärare kan ha gett mig annan information och skulle kunna leda till andra slutsatser. Likaså ålder och antal verksamma år som lärare inom TCRWP påverkar resultatet men jag anser ändå att de respondenter jag fick tag på passade bra för min undersökning.

Så här i efterhand kan jag också se att det hade varit bra att styrka intervjuerna med observationer av exempelvis vägledande samtal. Om tiden funnits hade jag kombinerat dessa två för att bättre förstå upplägget av ett vägledande samtal och se hur väl det stämmer överens med det respondenterna berättar.

Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen presenteras utifrån följande rubriker: ett inkluderande förhållningssätt, att lära av varandra, värdegrundsarbete, vägledande samtal för en positiv läs-utveckling, avslutande diskussion och förslag till vidare forskning.

Ett inkluderande förhållningssätt

Det framkommer i resultatet att samtliga lärare menar att *Teachers College Reading and Writing Project* är ett inkluderande förhållningssätt. Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv går det att finna kopplingar till det kritiska perspektivet där skolmisslyckanden söks utanför eleven. Precis som Nilholm (2007) skriver om det kritiska perspektivet där elevers olikheter ses som något positivt vill lärare inom TCRWP se elevers olika kunskaper som en tillgång för klassen. De menar att alla elever har något att bidra med och alla elevers framsteg, stora som små bör därför lyftas fram. Detta synsätt skapar ett bra klassrumsklimat där människans lika värde blir uppenbart.

Liksom Ahlberg (2013) förespråkar ett inkluderande förhållningssätt har det från respondenterna framkommit att TCRWP grundar för inkludering. Positiv feedback och uppvisande av elevers arbeten ger goda effekter på lärandet och höjer deras självförtroende. Att arbeta inkluderande så alla elever ges möjlighet att bidra med sin kunskap anses vara en av många fördelar med förhållningssättet. Om detta efterlevs skulle det kunna ge upphov till att olikheter accepteras och elever lär sig att bli mer anpassningsbara.

Utifrån det resultat som har framkommit i studien blir det tydligt att lärare som arbetar utifrån TCRWP strävar efter att *inkludera* istället för att *exkludera*. Till skillnad från det kompensatoriska perspektiv som Nilholm (2007) talar om, vill lärarna i studien behålla eleven i klassrummet och istället anpassa miljön efter eleven. Undervisningen individanpassas och olikheter blir en tillgång för klassen. Kanske är det så att TCRWP bidrar till ”en skola för alla”? Den specialpedagogik och det särskilda stöd som ges utanför klassrummet tonas ut och får istället framträda i den stora elevgruppen.

Enligt Svenska Unescorådet (2006) utvecklas elever bäst och ges bäst förutsättningar till att *uppnå delaktighet i samhället* när de integreras i den ordinarie undervisningen. När lärarna i studien nämner den sociala aspekten med lär-kompisar synliggörs således fördelarna med inkludering. Det är dock relevant att fundera på i hur stor utsträckning särskilt stöd ska hållas inom klassrummets väggar. Om elever stannar kvar i klassrummet enbart för inkluderingens skull och saknar skälig grund finns en risk att eleven ändå känner sig utpekad. Som framgick av resultatet är eleverna väl medvetna om sin egen och andras kunskapsmässiga nivå. Att en elev med svårigheter stannar kvar i den ordinarie undervisningen betyder inte per automatik att denna elev skulle känna sig mer inkluderad, även om den fysiska platsen är i klassrummet. Utifrån studiens resultat finns det likheter med det Tjernberg (2016) skriver om inkludering.

Att förespråka inkludering innebär att elever i största möjliga mån ska stanna kvar i klassrumsgemenskapen (Ahlberg, 2013). Resultatet visar att respondenterna också arbetar så men avvisar samtidigt inte tillfälliga exkluderande stödinsatser. Ibland kan det vara nödvändigt att elever i behov av särskilt stöd separeras från elevgruppen och får hjälp utanför klassrummet. Det kan till exempel handla om att arbeta i en lugnare miljö med färre intryck. Men eftersom förhållningssättet TCRWP ska fostra eleverna till att respektera varandra och inte störa de som arbetar kan man fundera på om en sådan exkludering är nödvändig. Samtidigt åskådliggör resultatet att flera respondenter har tillgång till grupprum och fler bord i klassrummet. På så sätt verkar förhållningssättet redan förespråka en variation av arbetsätt.

Det finns en risk med att hålla kvar elever i klassrummet enbart för inkluderingens skull. Det kan nämligen bidra till en exkluderande inkludering där eleven med svårigheter istället utpekas i klassrummet (Ahlberg, 2013). I resultatet framkommer att eleverna är väl medvetna om på vilka nivåer alla befinner sig och det gör ingen skillnad om eleven med svårigheter flyttas ut eller stannar kvar i klassrummet. Istället kan det ses som att alla elever blir drabbade när en elev

flyttas ut från klassrummet i och med att de går miste om värdefull kunskap. Oavsett inkludering eller exkludering är kravet på en likvärdig utbildning fortfarande aktuellt (Skolverket, 2017b). Därför ska elever i behov av särskilt stöd få den stöttning de behöver för att nå kunskapskraven. Resultatet visar att detta är kärnan i TCRWP, att undervisningen anpassas utifrån elevernas förutsättningar och tar tillvara på deras olikheter.

Att lära av varandra

I resultatet framgår att respondenterna ser flera fördelar med lär-kompisar. Precis som Säljö (2014) nämner Vygotskijs syn på den proximala utvecklingszonen är respondenterna i studien eniga om att elever lär i samspel med varandra. Det går därför inte att studera eleven som en isolerad varelse fri från intryck av omgivningen. Kopplingar kan även dras till Tjernberg (2013) och Jacobson (2012) vilka talar om miljöns påverkan för elevers läs- och skrivutveckling. Utifrån ett kompensatoriskt perspektiv skulle elevens svårigheter förklaras som brister hos individen själv (Nilholm, 2007). Det kritiska perspektivet visar dock på motsatsen och menar att orsaker till elevers svårigheter ska sökas i miljön runt omkring. I resultatet blir det tydligt att lärarna utformar klassrummet med både fysiska och språkliga resurser så att det ger goda förutsättningar till lärande.

Tjernberg (2013) menar att det krävs bra förutsättningar i lärandemiljön för att förhindra risken att elever får svårigheter inom läsning och skrivning. Resultatet visar att struktur och tydlig arbetsgång är grunden för en bra undervisning. Det skapar självständiga elever och är till gagn för hela klassen. Likaså lär-kompisar bidrar till ökad läs- och skrivförmåga. Myrberg (2007) rekommenderar tidiga stödinsatser för elever som riskerar att halka efter i utvecklingen. Utifrån resultatets påvisningar om de goda effekterna på läs- och skrivutvecklingen föreslås därför att konceptet med lär-kompisar introduceras tidigt i åldrarna.

När Säljö (2014) talar om stöttningsen en elev kan få genom en mer kompetent kamrat är det relevant att lyfta studiens resultat där det har visat sig att lär-kompisar har goda effekter på lärandet. Därtill framkommer att nivåanpassade lär-kompisar ger störst vinning. Vidare visar resultatet att denna typ av stöttning kan kombineras med andra hjälpmedel så som bildstöd eller vägledande samtal.

Förutom att stötta elever med läs- och skrivsvårigheter torde detta även vara bra för övriga elever. Resultatet visar att båda parter hos lär-kompisarna gynnas av att arbeta tillsammans, oavsett nivå. Detta är något som kan belysas utifrån Skolverkets (2017b) skrivelser om ett inkluderande förhållningssätt. Av både resultat och läroplan (Skolverket, 2017b) framgår att olikheter som en tillgång och är en av faktorerna till lärande. Det innebär att oavsett om lär-kompisarna är nivåanpassade eller inte sker ett utbyte av lärande i båda riktningar.

Precis som Myrberg (2007) talar om elevers strategier för att undanhålla sina svårigheter har det i resultatet framkommit att lärarna upptäckt dessa beteenden. Elever med läs- och skrivsvårigheter tenderar att kompensera sina svårigheter med att prata mer och blir duktiga på att diskutera. Det skulle kunna innebära att kunskaperna som eleverna utbyter skiljer sig beroende på om de är på samma eller olika nivåer. Kanske är det så att nivåanpassade lär-kompisar får ett större utbyte av kunskaper kring texter, medan icke nivåanpassade lär-kompisar utvecklar en djupare metakognition när de tvingas diskutera för att förstå varandra. När eleverna blir medvetna om sitt tänkande kan också deras läsförståelse byggas upp och de får lättare att tolka och förstå texter (Myndigheten för skolutveckling, 2007).

Resultatet visar att för att det ska fungera med lär-kompisar krävs att eleverna är medvetna om vad det innebär och ser vinningen i att hjälpa andra. Det kan således uppstå problem om eleverna uppfattar hjälp som fusk och inte vågar ta emot tips från andra. För att eleverna ska känna sig trygga med att ta hjälp av varandra krävs att läraren är tydlig och konsekvent när hen bedömer något som fusk. Likaså Tjernberg (2016) förklarar att eleverna behöver bli medvetna om varför de kopierar någon annans teknik för att det ska få goda effekter på lärandet. Calkins et al. (2010) vänder på det och

Precis som Calkins et al. (2010) lyfter det *sociokulturella perspektivet på lärandet* visar resultatet i studien att *när elever hjälper varandra sker en positiv läs- och skrivutveckling*. När elever utmanas samtidigt som de får stöttning närmar de sig sin proximala utvecklingszon.

I resultatet synliggörs farorna med lär-kompisar och det framgår att elever med svårigheter kan känna sig utpekade när de behöver ta hjälp av en lär-kompis. Om nivå-skillnaden är för stor finns det en risk att eleven med svårigheter känner sig misslyckad för att hen alltid hamnar i en underordnad position. Samtidigt visar resultatet att eleverna kan känna en trygghet i att arbeta med lär-kompisar och på så vis ha en tillhörighet i klassen. Att ställa dessa synpunkter mot varandra leder oss vidare till vikten av ett bra klassrumsklimat. Skolverket (2017b) klagör skolans uppdrag om att främja lärande där eleven längtar efter att förvärva och utveckla kunskaper och värden. För att det ska bli möjligt i ett koncept med lär-kompisar där elever behöver våga arbeta tillsammans krävs ett gediget, pågående värdegrunds-arbete.

Värdegrundsarbete

Som tidigare nämnts klagör Skollagen (SFS 2010:800) för alla elevers rätt till en likvärdig utbildning. Därutöver finns tydliga bestämmelser om hur elever ska formas till demokratiska medborgare och fostras till att kunna uttrycka sina åsikter. Det framgår i studiens resultat att detta värdegrundsarbete är en ständigt närvarande process inom TCRWP. Lärarna arbetar så som styrdokument förordar.

Taube (1987) förklarar att en dålig start i läs- och skrivutvecklingen kan ge negativa effekter på den fortsatta utvecklingen och kan i värsta fall hämma deras lust att lära sig mer. Detta skulle i så fall gå emot Skollagens (SFS 2010:800) krav på att alla elever ska få en utbildning som främjar ett livslångt lärande. I resultatet framgick hur lärare arbetar för att skapa ett tillåtande klassrumsklimat så att eleverna känner sig trygga i sitt sammanhang. Genom minilektioner, vägledande samtal och ett ständigt närvarande värdegrundsarbete kan de undvika att elever känner sig otrygga och istället ge dem förutsättningar att lyckas.

För att undvika en försen upptäckt av läs-och skrivsvårigheter menar Myrberg (2007) att stödinsatser ska sättas in så tidigt som möjligt. Resultatet har visat att lär-kompisar kan vara en del av denna stöttning. Det skapar förutsättningar för gemensamt lärande, och ligger till grund för ett inkluderande förhållningssätt.

Vägledande samtal för en positiv läs-utveckling

En av grundpelarna i förhållningssättet TCRWP är *lärarens vägledande samtal* (Tjernberg, 2016). Det har av resultatet framkommit att samtalen kan bidra till empowerment hos eleverna och stödjer dessutom läsutvecklingen. På samma gång har det uttryckts en osäkerhet kring om det är det vägledande samtalet eller något annat som bidrar till empowerment. Oavsett vilket är lärarens vägledning viktigt för elevers utveckling, om det så sker i ett enskilt samtal, inom gruppen eller i helklass. Både Jacobson (2012) och Tjernberg (2013) lyfter fram *lärarkompetensen* som en av de viktigaste faktorerna för elevers läs-och skrivutveckling.

Likaså resultatet pekar på lärares ständiga närvaro och engagemang för eleverna. Den pedagogiska faktorn ska inte förskingras, utan frambringas. En kompetent lärare är kanske en av de viktigaste faktorerna för säkra elevers utbildning.

Resultatet visar att det vägledande samtalet grundar för formativ bedömning och fokuserar på att hjälpa eleven framåt. Genom att ställa rätt frågor menar lärarna att eleverna får hjälp att fundera över sitt lärande och kan i framtida, liknande situationer, använda kunskapen för att lösa uppgifter på egen hand. Liksom Ahlberg (2013) menar att empowerment bör ses utifrån ett perspektiv där skolproblem söks hos samhällsliga strukturer och maktförhållanden visar även studiens resultat att det är så lärare inom TCRWP resonerar. Utifrån ett kritiskt perspektiv där elevers svårigheter betraktas med fokus på inkludering är det skolans uppgift att hjälpa elever till självhjälp. Precis som Säljö (2000) skriver ser lärarna i studien till att ge sina elever förutsättningar genom att förse dem med olika sorters redskap.

En annan effekt av vägledande samtal har av resultatet visat vara sig en *ökad metakognition*. Även detta bidrar till *empowerment* på så vis att eleverna blir medvetna om sitt eget tänkande och har då lättare att få syn på olika sorters hjälpmedel. Precis som Skolverket (2017b) förordar ger lärarna i studien sina elever förutsättningar att ta till sig olika läs- och skrivstrategier. Det gör i sin tur att eleverna tar ansvar över sitt eget lärande.

Liksom Tjernberg (2013) talar om en individanpassad skolgång där läraren använder sig av olika läs- och skrivstrategier framgår det i resultatet att denna variation är viktig för att tillgodose alla elevers behov. Något som har visat sig vara särskilt framgångsrikt vad gäller läsutvecklingen är uppvisandet av *mentortexter*. Det gör eleverna uppmärksamma på hur andra skriver och kan därtill använda författarna som förebilder. Även här handlar det om att härma och få tips från en ”mer kompetent kamrat” som det sociokulturella perspektivets förespråkare Vygotskij uttrycker det (Säljö, 2014). Härmandet skulle kunna missgynna elevers läs- och skrivutveckling på så vis att deras fantasi och kreativitet hämmas. Men resultatet har visat motsatsen. Det framgår tydligt att mentortexter ger elever bättre förståelse vid läsning och hjälper dem att få struktur i skrivandet. När författare har visat sig vara till så stor hjälp för eleverna borde också lär-kompisar och lärare vara goda kulturella resurser som Säljö (2000) talar om.

Avslutande diskussion

Syftet med studien var att undersöka hur förhållningssättet Teachers College Reading and Writing Project kan stödja elever med läs- och skrivsvårigheter. Av resultatet framkom att förhållningssättet medverkar till empowerment, stödjer läsutvecklingen samt bidrar till att elever med läs- och skrivsvårigheter blir inkluderade i klassen. Därutöver upptäcker eleverna vinningen i att hjälpa varandra och blir dessutom goda klasskamrater till följd av ett ständigt pågående värdegrundsarbete. Jag anser att det finns en vinning av att tidigt introducera förhållningssättet i skolan och föreslår att det genomsyrar alla ämnen.

Förslag till vidare forskning

Ett förslag till vidare forskning är att studera en skola där *alla* lärare arbetar utifrån Teachers College Reading and Writing Project för att se hur förhållningssättet kan prägla en hel skola. Det som har presenterats i mitt resultat är endast ett litet urval av lärare från olika skolor. Om fler respondenter blir delaktiga skulle urvalet kunna bidra till en större generaliserbarhet. Det hade också varit intressant att ta reda på elevers upplevelser och erfarenheter av förhållningssättet. På så vis skulle lärarnas kommentarer styrkas med synpunkter från de berörda barnen.

Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (2., [förändrade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Calkins, L., Hartman, A. & White, Z. (2010). *Berätta mer!: skrivundervisning för årskurserna F-3*. Göteborg: Daidalos.
- Dahlgren, L. O., & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (red.). *Handbok i kvalitativ analys* (s.122–135). Stockholm: Författarna och Liber.
- Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Jacobson, C. (2012). Hur kan vi se på läs- och skrivsvårigheter? I Nordman, Salo (Red.), *Dyslexi: aktuellt om läs- och skrivsvårigheter. Andra boken*. (s.49–57). Stockholm: Svenska dyslexiföreningen.
- Jakobsson, I. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & kultur.
- Levlin, M. (2014). *Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår: en undersökning av 44 elever i årskurs 2 till 3*. Doktorsavhandling, Umeå universitet, Institutionen för språkstudier. Hämtad från <http://umu.diva-portal.org>
- Myndigheten för skolutveckling (2007). *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. ([Rev. uppl.]). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myrberg, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter. I C. Liberg (red.). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s.73–100). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- SFS. (2008:567). *Diskrimineringslagen*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet. Hämtad från:
http://www.riksdagen.se/sv/DokumentLagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567/
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2012). *Greppa språket - Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Skolverket (2014). *Stödinsatser i utbildningen: om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Svenska elever bättre i PISA*. Hämtad 2018-04-13, från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2016/svenska-eleverbattere-i-pisa-1.255881>

Skolverket. (2017b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2017)*. Hämtad: 2018-03-29 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3813>

Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Hämtad från: <http://www.unesco.se>

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

Säljö, R. (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U.P. Lundgren., R. Säljö., C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning* (s.251–309). Stockholm: Natur & Kultur.

Taube, K. (1987). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Rabén och Sjögren.

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

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

Tjernberg, C. (2016). *Skrivundervisning: processinriktat skrivande i klassrummet*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

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

Weiner Ahlström, S. (2001). *Språkbiten: stavelsen som språklig byggsten*. Stockholm: Sanoma Utbildning.

Elektroniska källor

En läsande klass. (2018). *Läsförståelsestrategier*. Hämtad 2018-05-03 från <http://www.enlasandeklass.se/lasforstaelsestrategier/>

Skolverket (2017a). *Stadsbidrag för läslyftet*. Hämtad: 2018-04-07 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statsbidrag/grundskole-och-gymnasiutbildning/laslyftet>

Bilagor

Bilaga 1 - intervjuguide

Inledande/bakgrunds-frågor:

- Vilken årskurs är du lärare i?
- Hur många elever ingår i din klass/verksamhet?
- Kan du säga något om förhållningssättet Teachers College Reading and Writing Project (TCRWP)?
- Hur länge har du arbetat utifrån förhållningssättet TCRWP?
- Hur kommer det sig att du intresserade dig för det här?
- Hur hjälper det dig i ditt arbete?
- Hur länge har du arbetat utifrån förhållningssättet TCRWP?
- Gör du några anpassningar som du inte gjorde innan du arbetade utifrån TCRWP?

Till frågeställning 1 - Hur kan vägledande samtal bidra till empowerment hos elever enligt lärarna?

- Hur skapar du ”en klassrumskultur som gör det möjligt för vägledande samtal”?
- På vilket sätt anser du att vägledande samtal gör elever mer självständiga?
- Ser du någon skillnad gentemot att inte använda sig av vägledande samtal?
- Hur kan vägledande samtal bidra till att lyfta nivån på elevernas texter?

Till frågeställning 2 - Hur kan vägledande samtal i skrivundervisningen stödja läsutvecklingen?

- På vilket sätt kan skrivning hjälpa elever med läsningen?
- Hur kan uppvisande av mentortexter bidra till att elever utvecklar sin läsförståelse?
- På vilket sätt kan elevernas egenskrivna texter bidra till ökad läsförmåga?

Till frågeställning 3 - På vilket sätt kan ”lär-kompisar” bidra till att elever med läs- och skrivsvårigheter blir inkluderade i klassen?

- Vilka anpassningar har gjorts i klassrummet för att ni ska kunna arbeta med lär-kompis?
- På vilket sätt kan respons från en lär-kompis stötta en elev med läs- och skrivsvårigheter?

Bilaga 2 – Informationsmejl till lärare



GÖTEBORGS UNIVERSITET

2018-04-08

Hej!

Mitt namn är Paulina Bohlin och jag utbildar mig till lärare vid Göteborgs Universitet. Jag är inne på sista terminen och ska påbörja mitt examensarbete på avancerad nivå. Jag har valt att skriva om förhållningssättet ”Teachers College Reading and Writing Project”. Studiens syfte är att undersöka hur det kan stödja elever med läs-och skrivsvårigheter.

Jag skulle gärna vilja genomföra en kort intervju med dig för att höra vad du tycker om detta förhållningssätt. Det skulle vara intressant om fler fick upp ögonen för detta och min förhoppning är att fler ska börja forska inom området.

Jag kommer att spela in samtalet med min mobil för att lättare kunna gå tillbaka till det som sagt så att jag inte missar värdefull information. All ljudupptagning används enbart för eget syfte och det kommer därför inte spelas upp för någon annan än mig själv. Allt inom studien är konfidentiellt och följer Vetenskapsrådets praxis vad gäller etiska regler vid forskningsstudier. Personuppgifter hanteras och förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Inga namn, varken på skolor, lärare eller enskilda elever kommer att anges. Väljer du att avsluta medverkan innan studien är klar kommer all information som du delgivit att raderas och inte användas i studien.

Om du har några frågor så är du varmt välkomna att höra av dig.

Tack på förhand!

Paulina Bohlin
gusbolpa@student.gu.se
0763498773