



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Undervisning i läsförståelsestrategier – vem gör vad?

En fenomenografisk studie om samarbete mellan
speciallärare och högstadielärare i årskurs 6-9

Lotta Bovik och Patricia Stendahl

Speciallärarprogrammet med
specialisering mot språk-, skriv-
och läsutveckling



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLS 601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2021
Handledare: Ann-Katrin Svärd
Kurs, Examinator: Thomas Barow
Uppsats, Examinator: Monica Reichenberg

Nyckelord: speciallärare, högstadielärare, samarbete, samundervisning, läsförståelsestrategier, fenomenografi

Abstract

- Syfte:** Syftet med studien var att undersöka hur speciallärare och högstadielärare uppfattar samarbetet kring planering, genomförande och uppföljning av undervisning i läsförståelsestrategier och deras samarbete generellt.
- Teori:** Vår teoretiska utgångspunkt är Kjell Granströms teorier om samarbete (2003) och organisation (2006) samt det relationella perspektivet.
- Metod:** Studien är inspirerad av ansatsen fenomenografi och empirin har samlats in med hjälp av kvalitativa intervjuer med 8 speciallärare och kvalitativa, semi-strukturerade enkäter med 12 högstadielärare, i syfte att få ett bredare underlag med fler variationer av uppfattningar. I urvalet av speciallärare användes först ett strategiskt bekvämlighetsurval i våra hemkommuner. Det fick först utökas och sedan kompletteras med ett snöbollsurval, eftersom det första urvalet inte gav tillräckligt många respondenter. Urvalet av högstadielärare skedde genom snöbollsurval utifrån vilka högstadielärare som speciallärarna samarbetade med. Den insamlade empirin bearbetades med utgångspunkt i fenomenografin för att finna olika variationer i uppfattningar av fenomenen samarbete, undervisning av läsförståelsestrategier och organisatoriska förutsättningar för samarbete.
- Resultat:** I resultatet framkom endast ett fungerande samarbete kring planering, genomförande och uppföljning av undervisning i läsförståelsestrategier. Resultatet visade också att majoriteten av respondenterna uppfattar att de har ett fungerande samarbete generellt, men att det kan utvecklas. Emellertid visade det sig att det faktiska samarbetet uppfattades på olika sätt av speciallärare och högstadielärare. Det får till följd att majoriteten av speciallärarna fastnar i ett kategoriskt, exkluderande och åtgärdande arbete. De har därmed svårt att upprätthålla ett inkluderande och relationellt perspektiv. Det framkom också att de organisatoriska förutsättningarna för samarbete är bristfälliga och behöver förbättras.

Förord

Stort tack till våra respondenter som har låtit sig intervjuas och tagit sig tid att besvara vår enkät. Utan er hade det inte blivit någon studie. Den pågående pandemin har varit en utmaning eftersom den har skapat ökad belastning på både speciallärare och högstadielärare. Det har därför varit svårt för oss att hitta respondenter som haft tid och möjlighet att delta. Därför uppskattar vi mycket att Ni tog er tid.

Stort tack också till vår handledare Ann-Katrin Svärd som knuffat oss i rätt riktning, kommit med goda råd, konstruktiv kritik och uppmuntran.

Tack till våra familjer för deras tålamod och uthållighet, för att de har givit oss tid och utrymme (både bildligt och bokstavligt).

Tack till våra korrekturläsare, ingen nämnd ingen glömd, samt till de kollegor som genomförde pilotintervjuer/enkäter för att hjälpa oss att se om vi var på rätt väg med våra frågor.

Vi vill också ge varandra ett stort tack för ett mycket väl fungerande samarbete, där vi har tagit vara på varandras styrkor och uppmuntrat varandra när arbetet varit utmanande. Vi har skrivit merparten av studiens delar gemensamt och även där vi tagit ansvar för olika avsnitt i studien, har vi båda varit inblandade och varit med och tänkt, tyckt och förändrat.

Lotta Bovik och Patricia Stendahl

Innehåll

1	Inledning	6
1.1	Avgränsningar	6
2	Syfte och forskningsfrågor	7
3	Bakgrund	7
3.1	Begreppsförklaringar	7
3.1.1	Samarbete	7
3.1.2	Speciallärare	7
3.1.3	Högstadielärare	7
3.1.4	Läsförståelse	7
3.1.5	Läsförståelsestrategier	8
3.2	Studiens koppling till skolans styrdokument	8
3.3	Internationella och nationella läsförståelseundersökningar	8
3.4	Specialläraren och läsförståelse	9
3.5	Inkluderande undervisning	9
4	Litteraturgenomgång och tidigare forskning	10
4.1	Speciallärarens utbildning, uppdrag och arbete	10
4.2	Högstadielärares utbildning	12
4.3	Läsförståelse och läsförståelsestrategier	12
4.4	Samundervisningsmodeller	13
4.5	Kategoriskt och relationellt perspektiv samt inkludering	14
4.6	Tidigare forskning	15
4.6.1	Undervisning i läsförståelse och läsförståelsestrategier	16
4.6.2	Samarbete mellan speciallärare och lärare	17
4.6.3	Synen på specialundervisning och inkludering	19
5	Teoretiska utgångspunkter	21
5.1	Samarbetsteori	21
5.2	Organisationsteori	22
5.3	Relationellt perspektiv	24
6	Metod	24
6.1	Fenomenografisk ansats	24
6.2	Metodval	25
6.2.1	Kvalitativ intervju	25
6.2.2	Kvalitativ, semistrukturerad enkät	26

6.3 Urval.....	27
6.4 Bortfall	27
6.5 Genomförande.....	28
6.6 Pilotintervjuer och pilotenkäter.....	28
6.7 Bearbetning och analys	28
6.8 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	29
6.9 Etiska överväganden	30
7 Resultat.....	30
7.1 Presentation av respondenter.....	31
7.2 Speciallärares och högstadielärares uppfattningar av begreppet samarbete	31
7.3 Speciallärares och högstadielärares uppfattningar av samarbete kring undervisning i läsförståelsestrategier.....	32
7.4 Speciallärares och högstadielärares uppfattningar av det generella samarbetet	34
7.5 Speciallärares och högstadielärares uppfattningar av organisatoriska förutsättningar för samarbete	37
8 Diskussion	40
8.1 Metoddiskussion	40
8.2 Resultatdiskussion.....	40
8.2.1 Hur speciallärares och högstadielärares uppfattningar av begreppet samarbete	41
8.2.2 Hur speciallärares och högstadielärares uppfattningar av samarbete kring undervisningen av läsförståelsestrategier	41
8.2.3 Hur speciallärares och högstadielärares uppfattningar av samarbete generellt	42
8.2.4 Hur speciallärares och högstadielärares uppfattningar av de organisatoriska förutsättningarna för samarbete.....	45
8.3 Studiens kunskapsbidrag	46
8.4 Förslag till fortsatt forskning.....	46
8.5 Praktiska implikationer	46
Referenser	48
Bilagor	53

1 Inledning

Studiens båda författare arbetar på högstadieskolor och i vår praktik ser vi att undervisningen av läsförståelsestrategier som bedrivs på högstadiet kan utvecklas. Vi uppfattar, i likhet med Reichenberg (2012) och Stenlund (2017), en avsaknad av forskning på utvecklingen av läsförståelse hos elever i årskurs 6-9 att grunda undervisningen i. Den forskning vi i huvudsak hittar beforskar yngre barns eller gymnasieelevers läsning och läsförståelse. Den visar bland annat att elever från och med mellanstadiet förväntas kunna läsa och förstå texter så att de kan läsa för att lära (Stenlund, 2017). Forskningen visar också att undervisningen fokuserar mer på ämnesinnehåll än läsförståelse desto äldre eleverna blir, med följd att varken läsning eller läsförståelse tränas i den utsträckning som behövs för att förstå åldersadekvata texter (Ness, 2009; Stenlund, 2017; Wexler, Mitchell, Clancy & Silverman, 2017).

Undervisningen som bedrivs speglar även vilken kunskapssyn som förekommer och synen på elever i behov av stöd. Hur vanligt är det kategoriska synsättet, att specialläraren bedriver avskild och enskild undervisning utanför klassrummet, kontra det relationella, där eleven inkluderas i klassrummet genom differentierad undervisning eller samundervisning? Andra frågor som väcks hos oss är om kunskapen om läsförståelsestrategier hos speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling, tas tillvara på, på skolor med elever i årskurs 6 till 9? Stenlund (2017) menar att det behövs en utvecklad specialpedagogisk organisation för att säkerställa elevers läsförståelseutveckling. Finns det utrymme i skolornas organisation för speciallärare att genom samarbete bidra till en inkluderande undervisning och till elevers läs- och skrivutveckling? Hur kan framgångsrika samarbeten mellan speciallärare och högstadielärare i årskurs 6-9 se ut? Våra många frågor i ämnet leder till att vi vill undersöka hur speciallärare och högstadielärare i årskurs 6-9 uppfattar sitt samarbete och möjligheter till samarbete. Särskilt kring undervisning i läsförståelsestrategier eftersom god läsförståelse lägger grunden för skolframgång och därmed ökar möjligheten att också klara sig väl i vårt skriftspråkliga samhälle (Skolverket, 2016).

Med vår studie hoppas vi få ta del av hur framgångsrika samarbeten mellan speciallärare och högstadielärare bedrivs. Därmed kan också synen på hur undervisningen bör organiseras på skolnivå, för att ge de förutsättningar som krävs för ett framgångsrikt samarbete, påverkas. Vi hoppas också få syn på samarbeten där en relationell syn på undervisningen råder och elevers deltagande och lärande står i fokus.

1.1 Avgränsningar

Studiens författare har båda genomgått utbildningen för speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling, vilket har påverkat studiens inriktning. I studien fokuseras på speciallärares och högstadielärares samarbete kring undervisning i läsförståelsestrategier och deras samarbete generellt, men det läggs ingen vikt vid vad som föranlett samarbetet eller vid specifika elevers behov av stöd i det samarbetet. Det undersöks inte heller hur den faktiska undervisningen av läsförståelsestrategier genomförs. Valet att avgränsa årskurserna till 6-9 beror på att högstadieskolor ibland även innefattar årskurs 6. Eftersom studien syftar till att undersöka speciallärares samarbete med högstadielärare har vi därför valt att inkludera årskurs 6. Samarbetet som framkommer i resultatet tolkas med hjälp av samarbets- samt organisations-teori och det relationella perspektivet. För att få en bredd i empirin och få syn på hur utbrett samarbetet kring undervisning i läsförståelsestrategier är, ingår speciallärare med olika specialiseringar och högstadielärare med flera olika ämnesbehörigheter i urvalet.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka hur ett antal speciallärare och högstadielärare i årskurs 6-9 uppfattar samarbetet kring planering, genomförande och uppföljning av undervisning i läsförståelsestrategier och deras samarbete generellt.

- Hur uppfattar speciallärare samarbetet kring planering, genomförande och uppföljning av undervisning i läsförståelsestrategier?
- Hur uppfattar högstadielärare samarbetet kring planering, genomförande och uppföljning av undervisning i läsförståelsestrategier?
- Hur uppfattar speciallärare och högstadielärare det generella samarbetet?

3 Bakgrund

Avsnittet behandlar för studien relevanta begrepp och styrdokument, ger en bakgrund till läsförståelse med koppling till speciallärarens kunskaper samt inkluderande undervisning.

3.1 Begreppsförklaringar

För att tydliggöra de centrala begrepp som studien vilar på, följer här en förklaring av begreppen samarbete, speciallärare, högstadielärare, läsförståelse och läsförståelsestrategier.

3.1.1 Samarbete

En slagning i Svensk ordbok definierar *samarbete* som ”arbete som bedrivs av två eller flera tillsammans med gemensamt syfte” respektive *samarbeta* som ”arbeta tillsammans (med andra) för ett gemensamt mål” (Svenska Akademiens ordböcker, 2021b; 2021a).

3.1.2 Speciallärare

Med speciallärare avses här en person som avlagt speciallärarexamen med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling, grav språkstörning, matematikutveckling, dövhet eller hörselskada, utvecklingsstörning eller synskada (SFS 2017:1111).

3.1.3 Högstadielärare

Med högstadielärare avses här en person som avlagt grund- eller ämneslärarexamen som omfattar behörighet att undervisa i ett eller flera ämnen i årskurserna 6-9 i enlighet med SFS 1993:100. Fortsättningsvis benämner vi högstadielärare i årskurs 6-9 med endast högstadielärare. Avses lärare i andra årskurser anges det specifikt. Avses lärare generellt används benämningen lärare.

3.1.4 Läsförståelse

Det finns flera definitioner på vad begreppet läsförståelse innefattar. Gemensamt är att läsförståelse anses bestå av många aktiviteter som pågår samtidigt och interagerar med varandra i hjärnan (McKee, 2012). Författaren skriver att läsförståelse är en komplex förmåga som är beroende av att flera underliggande förmågor samverkar, som till exempel förförståelse och omvärldskunskap, avkodning, ordkunskap, språklig medvetenhet och kännedom om olika texttyper. Dessutom spelar arbetsminne, långtidsminne och läsarens inställning till läsning stor roll för förståelsen. Förmåga att sammanfatta och att identifiera texters bärande idéer samt att kunna integrera ny kunskap med tidigare kunskap genom metakognition, påverkar också förståelsen av textinnehåll. När läsaren anpassar sin läsning utifrån texttypen, ökar läsförståelsen (McKee, 2012). I Skolverket (2016) definieras läsförståelse mer komprimerat ”som en förmåga

att kunna tolka, hantera information, skapa och omskapa mening i olika texter” (s.18). Den mest vedertagna definitionen har skapats av Gough och Tunmer (1986, s. 7). De illustrerar läsförståelse med formeln $R=D \times C$, (Reading=Decoding x Comprehension) också kallad ”The Simple View of Reading”. Författarna menar att det inte räcker att kunna avkoda en text utan läsaren måste också förstå betydelsen av de avkodade orden, därav multiplikationstecknet. Fungerar inte avkodningen finns heller inte någon språklig förståelse. Formeln översätts i Fridolfsson (2015) till svenska med $L=A \times F$ (Läsning=Avkodning x Förståelse). Författaren förklarar att avkodningen behöver automatiseras och ske med flyt så att det finns mentala resurser över till den språkliga förståelsen. Därmed kan läsaren skapa mening av det lästa.

3.1.5 Läsförståelsestrategier

I studien görs skillnad på lässtrategier och läsförståelsestrategier. I Skolverket (2016) omfattar lässtrategier de kognitiva strategier som behövs för att dels kunna avkoda en text korrekt, dels förstå textens innehåll. Avkodningsstrategier kommer inte att tas upp i studien utan den fokuserar på läsförståelsestrategier som benämns ”de mentala verktyg eleven använder för att aktivt tolka och skapa mening i läst text” (Skolverket, 2016, s. 34). Några olika metoder för undervisning av läsförståelsestrategier presenteras här nedan under avsnitt 4.3 Läsförståelse och läsförståelsestrategier.

3.2 Studiens koppling till skolans styrdokument

I Skollagen 3 kap. 2§ skrivs fram att skolan genom ledning och stimulans ska se till att alla barn och elever kan utvecklas, både socialt och kunskapsmässigt, så långt det är möjligt i förhållande till sina förutsättningar och målen för utbildningen. Skolan ska kompensera för elever som genom funktionsnedsättning är i svårigheter att nå utbildningsmålen (SFS 2010:800). Undervisningen ska härmed anpassas så att alla elever kan lära och utveckla kunskaper. Vidare står i ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” (2019) att syftet med undervisningen i ämnet svenska och svenska som andraspråk, bland annat är att eleverna ska lära sig att ”läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften” (s. 258; s. 270). Där skrivs också fram att svenskundervisningen i årskurs 4-9 ska låta eleverna möta skönlitterära texter och sakprosa samt lyrik. De ska exempelvis lära sig lässtrategier så att de kan uppfatta och förstå olika texters innehåll, kunna analysera texterna samt tolka och urskilja deras budskap, vem som står bakom texterna och i vilken kontext de används.

3.3 Internationella och nationella läsförståelseundersökningar

Resultatet på läsförståelsedelen i PISA-undersökningen 2018 visade en fortsatt uppåtgående trend från 2015 och svenska årskurs 9-elevers prestation låg över OECDs genomsnitt jämfört med 2012 lägsta notering (Skolverket, 2019a). Dock ifrågasätts tillförlitligheten i resultatet då kritik framförts mot att för stor del av de utvalda eleverna, 11%, inte deltagit i undersökningen (Riksrevisionen, 2021). Sammanställningen av de nationella proven i svenska för läsåret 2018/19 visar en ökad läsförståelse där 91,6% av eleverna i årskurs 6 och 92% av eleverna i årskurs 9 når godkänd nivå eller högre i delprovet som behandlar läsförståelse (Skolverket, 2019b). Motsvarande siffror för elever som läser svenska som andraspråk är 58,1% i årskurs 6 och 51,2% i årskurs 9. I Skolinspektionens rapport (2016) om läs- och skrivundervisning framkommer att lärare i årskurs 4-6 behöver förtydliga läs- och skrivundervisningens syfte och mål för eleverna. Lärarna behöver undervisa eleverna mer aktivt om och modellera läsförståelsestrategier och textsamtal för dem så att de fördjupar sina kunskaper. Dessutom behöver skolorna följa upp elevernas läs- och skrivintresse mer systematiskt för att kunna anpassa undervisningen bättre på både individ- och gruppnivå. Sammantaget visar rapporten att mycket av det här görs på de granskade skolorna, men det finns också stora variationer både inom och mellan skolor (Skolinspektionen, 2016).

För årskurs 7-9 påvisar en rapport, där 40 skolor har granskats, att eleverna sällan får välja vad de ska läsa i undervisningen (Skolinspektionen, 2012). Läsundervisningen innehåller en variation av texter men sällan faktatexter. Undervisningen innehåller för lite gemensamt arbete och det genomförs för få diskussioner om textinnehåll. I stället arbetar eleverna på egen hand med läsförståelseuppgifter. Elevernas förkunskaper om textinnehållet aktiveras i liten grad. Lärare i årskurs 7-9 går igenom olika läs- och läsförståelsestrategier, men inte hur eller i vilket sammanhang de ska användas. Emellertid sammanställdes rapporten sex år före PISA-undersökningen 2018 (Skolverket, 2019a) och någon senare rapport har inte publicerats, vilket får betydelser för hur rapportens innehåll kan tolkas.

3.4 Specialläraren och läsförståelse

Specialpedagogiska insatser på individnivå behöver ha en explicit koppling till den ordinarie undervisningen, varför speciallärarens förmåga att anpassa sig och sin kunskap efter olika förhållanden är av stor betydelse (Skolverket, 2016). När svårighetsnivån på texters innehåll och utformning ökar med stigande årskurser finns en risk att elevernas utveckling stagnerar om de inte får läsundervisning som kan hjälpa dem vidare. Många elever behöver stöttning i att förstå texters innehåll, vilka strategier de kan använda när de möter nya texttyper och hur de kan gå till väga för att läsa kritiskt (Skolverket, 2016). Speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling får i sin utbildning både bred och fördjupad kunskap om språklig progression, läs- och skrivstrategier och hinder som kan uppstå på vägen. (SFS 2017:1111). De har därmed förutsättningar för att handleda och samarbeta med undervisande högstadielärare och då bidra till att utveckla undervisningen av läsförståelsestrategier. Den fördjupningen ingår däremot inte i utbildningen för speciallärare med andra specialiseringar. Speciallärare som samarbetar med undervisande lärare och delar ansvaret kring undervisningen är dessutom en framgångsfaktor för elever i behov av särskilt stöd (Nilholm, 2020b). Samtidigt kan lärare och speciallärare ha olika åsikter om hur undervisningen ska bedrivas. Brister i kommunikation och få möjligheter till samplanering, kan göra att förutsättningarna för en lyckad undervisning minskar, med följd att samarbetet i stället blir en stressfaktor (Möllås, 2020a).

3.5 Inkluderande undervisning

Hur man arbetar med elever i behov av särskilt stöd i dagens skola är något som måste uppmärksammas och ses över, då det har en stor inverkan på elevernas lärande och prestationer (Malmqvist, 2020). Författaren lyfter att skolorna idag behöver realisera inkludering samt ha en samsyn kring vad inkludering står för och att inkluderingsarbetet bör utvärderas regelbundet för att se om arbetet går i rätt riktning. Som en del av Vetenskapsrådets projekt SKOLFORSK genomfördes tre kartläggningar av forskningsresultat inom specialpedagogik där resultaten behöver implementeras i den pågående diskussionen kring hur skolor ska arbeta med inkludering. Enligt Malmqvist (2020) visade resultatet att: 1) Stöd för kamratlärande, tydlig undervisning och träning av de metakognitiva färdigheterna, var de mest framgångsrika inkluderingsstrategierna. 2) Den sociala situationen för elever i behov av stöd i den ordinarie undervisningen är något mindre gynnsam än för övriga elever, men de är inte mer utsatta för grövre former av utanförskap än andra elever. 3) Internationell forskning om inkludering visar att forskningsfältet är uppdelat, dels i avancerad forskning som avser studera hur skolor kan utformas för att passa alla elever, dels i forskning som liknar en traditionell, kategorisk specialpedagogisk forskning, där forskningen endast inriktas på hur eleverna ska anpassas till skolan (Malmqvist, 2020).

Precis som Malmqvist (2020) ovan tar upp att det på skolan krävs en samsyn kring vad inkludering innebär, menar Kotte (2017) att begreppet även tolkas individuellt och används utifrån hur varje lärare förstår innebörden av begreppet. Kottes (2017) avhandling undersöker vilka

uppfattningar lärare i årskurs 1-9 har om inkludering. Resultatet visar att en majoritet av lärarna är positivt inställda till inkluderingstanken. Samtidigt upplever de att inkludering är svår att efterleva i den ordinarie undervisningen. Det råder en osäkerhet bland lärarna kring hur undervisningen bör differentieras för att bli framgångsrik. Lärarna behöver kunna tänka om kring planering och genomförande av lektioner, varierade arbets- och redovisningssätt, val av undervisningsmaterial och samarbete med kollegor, eftersom inkluderande undervisning ska tillmötesgå elevers behov på både individ- och gruppnivå. För att nå en inkluderande undervisning uppfattar lärarna att eleven bör stå i centrum och att lektionsplaneringar fokuserar på att alla elever är unika i stället för att utgå från en homogen grupp. Då kan både den enskilda eleven och gruppen som helhet inhämta kunskap (Kotte, 2017). I klasser där många elever är i behov av stöd upplever lärarna stora utmaningar när en inkluderande undervisning ska omsättas i praktiken. För att lyckas behöver lärarna ha tilltro till sin yrkesskicklighet och kunna ta ansvar för sitt eget lärande genom att vara föränderliga i sin pedagogik, samt ha förmågan att vara flexibel vid lektionsgenomförandet. De hinder som upplevs för att nå inkluderande undervisning är bland andra brist på öronmärkt tid för samtal med elever och kollegor, begränsad specialpedagogisk kunskap och tillgång till anpassat undervisningsmaterial, samt utebliven samverkan med specialpedagoger och/eller speciallärare. I avhandlingens resultat framhålls också att samverkan med lärarkollegor är av stor betydelse för att åstadkomma en lyckad inkluderande undervisning (Kotte, 2017).

4 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Här under presenteras relevant litteratur och forskning med koppling till speciallärares och högstadielärares utbildning, till samarbete och samundervisning, specialpedagogiska perspektiv och inkludering, läsförståelse samt till undervisning i läsförståelsestrategier. Tidigare forskning och litteratur som refereras, berör främst svenska förhållande för att sätta vår studie i en relevant kontext, men forskningen om samarbete härrör främst från USA, Storbritannien och Finland där samarbetet mellan speciallärare och lärare är mer utvecklat än i Sverige.

4.1 Speciallärares utbildning, uppdrag och arbete

År 2008 infördes dagens speciallärares utbildning. Den introducerades som ett resultat av kritik mot specialpedagogutbildningen, vilken inte ansågs fokusera tillräckligt på arbete med elever i behov av stöd (von Ahlefeldt Nisser, 2014). Utbildningen är en påbyggnadsutbildning som kräver en tidigare lärarexamen och den genomförs på avancerad nivå inom sex olika specialiseringar. Specialiseringen mot språk-, skriv- och läsutveckling innefattar bland annat fördjupade kunskaper om barns och ungas språkliga utveckling, hur läs- och skrivstrategier kan utvecklas och stöttas och hur elevers olika stödbehov inom språkutveckling, läsning och skrivning kan tillgodose (SFS 2017:1111). För att tillgodogöra sig utbildningen krävs både lärarexamen med inriktning svenska och/eller språk-, skriv- och läsutveckling samt dokumenterad undervisning inom nämnda områden (Göteborgs universitet, 2021). Dock finns det i Skollagen inget stöd för yrket, utan där nämns endast specialpedagogisk personal (SFS 2010:800, 3 kap. 4§).

Enligt speciallärares examensordning innefattar uppdraget bland annat att speciallärare med sin specialpedagogiska kompetens stöttar lärare att uppnå en lärmiljö som är anpassad efter elevernas förutsättningar och även bidrar till att undervisningen för elever i behov av särskilt stöd ger dem möjligheter att visa sina kunskaper (SFS 2017:1111). I uppdraget ingår också att samarbeta och föra utvecklande, kvalitativa samtal med undervisande lärare, ge råd till sina lärarkollegor inom ramen för sin specialisering i syfte att utveckla verksamheten och bidra till en inkluderande och relationell syn på undervisning (Kragh & Plantin Ewe, 2018). Ett samar-

bete mellan undervisande lärare och speciallärare är därför nödvändigt för att kunna upprätthålla en koppling mellan speciallärarens insatser på individnivå och klassens utveckling mot målen (Byström & Bruce, 2018; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010). Speciallärarens uppdrag att undervisa elever är inte enbart riktat mot elever i behov av stöd, utan innefattar alla elever. En gammal föreställning är att just enskild undervisning, eller undervisning i mindre grupper, är signumet för specialläraren, vilket får konsekvenser för synen på uppdraget (von Ahlefeld Nisser, 2014).

Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) och Byström (2018) framhåller att enskild undervisning och gruppundervisning är den arbetsuppgift som speciallärare i grundskolan lägger mest tid på. Undervisningen kan exempelvis innefatta specifika moment med koppling till utbildningens specialisering som språkutveckling, avkodnings-, läs- och läsförståelsesträning, eller samundervisning i hel- eller halvklass tillsammans med klassens ordinarie lärare (Byström, 2018). Hur undervisningen organiseras styrs enligt resultatet i Byströms studie av vilka behov den enskilda eleven och gruppen har, och bestäms av rektorn, specialläraren och arbetslaget och ibland av specialpedagogen. Även moment som ligger utanför den egna specialiseringen förväntas utföras när det endast finns en speciallärare på skolan. Specialläraren anses i de fallen besitta en specialpedagogisk kunskap som är överordnad specialiseringen, vilket bidrar till att urholka yrkesrollen och den examina specialläraren har (Byström, 2018). Andra faktiska arbetsuppgifter speciallärare har är till exempel att genomföra utredningar och kartlägga elevers kunskaper och stödbehov, delta i elevhälsan (EHT), föra samtal och hålla i handledning med lärare och föräldrar, samt rådgivning (Göransson et al., 2015; Byström, 2018). Speciallärare inom språk-, skriv- och läsutveckling uppger att de ansvarar för löpande verksamhetsrelaterade uppdrag som studiedagar, informera om aktuell forskning, föreläsa, nätverka eller hålla i studiecirkel om läsutveckling etcetera. Det finns inte ett uttalat utvecklingsansvar i tjänsten, utan det görs på eget initiativ (Byström, 2018).

Speciallärarens arbete kan dock bidra till att utveckla ämnesundervisningen i förebyggande syfte, exempelvis genom att samarbeta kring undervisning, ansvara för ämnesdiskussioner och genomföra klassrumsobservationer, menar von Ahlefeld Nisser (2014). Arbetet bör därför ha ett flexibelt upplägg samt undvika fasta undervisningsgrupper och positioner i schemat. Emellertid finns en risk att specialläraren ses som en resurs eller assistent i klassrummet om det inte ges förutsättningar att samarbeta med undervisande lärare. De specifika och fördjupade kunskaper specialläraren har tas då inte tillvara (von Ahlefeld Nisser, 2014). Hur speciallärarens yrkesroll utformas, beror också på rektorers specialpedagogiska kompetens och framtidssyn för organisationen, poängterar Möllås, Gustafson, Klang och Göransson (2017). Rektorernas förmåga att leda och organisera påverkar skolans kultur, vilket i sin tur inverkar på arbetsfördelningen inom organisationen. Upprepade byten av rektorer eller ett otydligt ledarskap kan innebära att förväntningarna på speciallärarens roll faller tillbaka till det traditionellt sett huvudsakliga uppdraget att främst undervisa enskilda elever och grupper utanför klassrummet. Det kategoriska perspektivet träder fram och tid till att arbeta med förebyggande och främjande arbete samt skolutveckling blir minimal, med följd att den specialpedagogiska kompetensen förblir outnyttjad. Författarna menar att den variation av arbetsuppgifter en speciallärare innehar med fördel behöver minskas och för att åstadkomma det krävs insatser på flera nivåer.

Möllås et al. (2017) framhåller att kompetensutveckling inom det specialpedagogiska området behöver genomföras för alla lärare. Likväl behövs ett utarbetande av väl synliga riktlinjer för att vägleda rektorer när det gäller speciallärarens specificerade uppdrag och anställningsformer. Ett annat dilemma är det fokus som idag läggs på elevers måluppfyllelse, vilket beror på existerande utbildningssystem där resultat och målstyrning är i centrum. Ifall fokus läggs på

den enskilde individen kan det bidra till att specialläraren upprätthåller det kategoriska perspektivet. I stället borde de arbeta mot ett förändrat och övergripande synsätt, där ansvaret läggs på läraren att korrigera och utveckla sin egen undervisning (Möllås et al., 2017).

4.2 Högstadielärares utbildning

Efter genomgången grundlärar- eller ämneslärarexamen ska högstadielärare bland annat kunna urskilja elevers specialpedagogiska behov, inklusive behov av stöd vid neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, och tillsammans med annan skolrelaterad personal anpassa undervisningen därefter (SFS 1993:100). De ska också vara didaktiskt kunniga inom det eller de ämnen de undervisar i och kunna upptäcka egna behov av kompetensutveckling som behöver tillgodoses. I båda examina ingår att kunna bidra till att utveckla verksamheten och yrkeskompetensen genom reflektion kring egna och kollegors erfarenheter och kring adekvat forskning. Grundlärarexamen för årskurs 4-6 innefattar att ”visa fördjupad kunskap om läs-, skriv- och matematikutveckling” (SFS 1993:100), vilket inte ingår i ämneslärarexamen. De här utbildningskraven har en förlängning in i ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” (2019) där det i kap. 2.2 står att lärare ska kunna arbeta tillsammans med kollegor i syfte att eleverna ska nå målen för utbildningen. I kap. 2.5 står det vidare att lärare fortlöpande ska nyttja de tillfällen som uppstår till att samarbeta om hur undervisningen kan bedrivas.

4.3 Läsförståelse och läsförståelsestrategier

När barn har automatiserat avkodningen av bokstäver och ord och arbetat upp ett flyt i läsningen kan de fokusera mer på förståelsen av vad de läser (Fridolfsson, 2015). Emellertid behövs en balans i undervisningen mellan träning av färdigheter som avkodning och uttal och träning av texters betydelse (Pressley & Allington, 2015). Författarna framhåller att läsförståelseträningen måste fortgå upp i högstadiet och betonar vikten av att eleverna involveras i modellering av effektiva strategier och deltar i textdiskussioner. Goda läsare använder och samordnar flera olika läsförståelsestrategier medan de läser (Westlund, 2015). Särskilt ämnesspecifika texter läses på olika sätt beroende på ämne och fordrar därför olika läsförståelsestrategier (Westlund, 2014). Det krävs också att läraren har god kännedom om de texter som används i undervisningen och vet hur de ska undervisa om de läsförståelsestrategier som behövs för att förstå texternas innehåll (Westlund, 2015; Pressley & Allington, 2015). Skickliga lärare undervisar i flera olika läsförståelsestrategier som eleverna kan använda för att förstå de texter de läser och lärarna uppmuntrar eleverna att använda strategierna på olika texter (Westlund, 2015). Författaren poängterar att det inte är strategierna i sig som lär eleverna att förstå, utan hur de modelleras av läraren och används. Skickliga lärare arbetar därför med att eleverna ska tänka högt för att visa hur de använder strategierna. Pressley och Allington (2015) lyfter att speciallärare vid Universitet i Kansas har utvecklat mycket effektiva strategier för läsförståelse för elever i behov av stöd, vilka skulle behöva komma alla elever, och även högstadielärare, till godo.

Över tid har ett stort antal modeller av läsförståelsestrategier utvecklats och anpassats till olika texttyper. Westlund (2014) och Reichenberg (2014) beskriver här nedan några av de modeller som är vanligast förekommande i undervisningen:

* Reciprok Undervisning (RU), även Reciprocal Teaching (RT), utvecklades av Palinscar och Brown på 1980-talet. Den innefattar strategierna att förutspå handlingen, att ställa frågor till textinnehållet, att reda ut oklarheter och att sammanfatta det lästa (Westlund, 2014).

* Transactional Strategy Instruction (TSI), på svenska Transaktionell Strategiundervisning, arbetades fram efter aktionsforskning på 1980-talet av Pressley och Wharton-McDonald och grundar sig i samma strategier som RU. TSI används oftare över längre tid medan RU används vid intensivträning. Båda modellerna baseras på tänka-högt-metoden och kan användas på både skönlitterära och informationstäta texter.

- * CORI (Concept-Oriented Reading Instruction) av Guthrie från början av 2000-talet, gynnar förståelsen av NO- och SO-texter. Modellen fokuserar centrala begrepp i NO- och SO-ämnena och bygger på att använda elevernas motivation, aktivera deras förkunskap, ställa undersökningsfrågor, aktivt söka information med hjälp av lässtrategier och metakognition, föra loggbok om arbetsprocessen samt redovisa sin kunskap grafiskt. RU, TSI och CORI har alla vetenskapliga belägg för positiv inverkan på läsförståelse.
- * Venn-diagrammet, av Zwiers, är grafiskt och effektivt då texter ska jämföras. Två eller fler cirklar överlappar varandra så att likheter kan skrivas i den överlappande delen och skillnader i de utrymmen som bildas utanför överlappningen.
- * VÖL-metoden, av Blachowicz och Ogle, är också grafisk. Förkunskaper (Vet), frågeställningar (Önskar veta) och ny kunskap (Lärt mig) spaltas upp i en tabell. Modellen används vanligtvis med olika lässtrategier och lärarens explicita modellering.
- * LF-metoden, av Franzén, tränar inferenser; att använda sin förkunskap och information ur texten för att dra slutsatser om dess innehåll (Westlund, 2014).
- * QtA (Questioning the Author) lägger ansvaret för förståelsen av texten på författaren. Olika typer av frågor ställs på texten för att reda ut oklarheter. Modellen utarbetades i USA i slutet av 1990-talet av Beck, McKeown, Hamilton och Kucan (Reichenberg, 2014).
- * ”En läsande klass”, även kallad ”Läsfixarna”, är ett svenskt projektmaterial som tränar samtliga ovanstående modeller, förutom CORI och LF-metoden (En läsande klass, 2019). Materialet, som riktar sig främst till yngre elever, initierades av författaren och läraren Martin Widmark i samarbete med fem lärare och ett antal samarbetspartners.

4.4 Samundervisningsmodeller

Sundqvist (2014) utgår från att innebörden av inkludering är att elever i första hand ska undervisas tillsammans med sina klasskamrater i klassrummet. Det innebär att undervisande lärare och speciallärare behöver kunna samarbeta i högre utsträckning än vad som gjorts tidigare. En inkluderande undervisning förutsätter ett lärarsamarbete på flera plan för att tillgodose elevers skiftande behov (Friend et al., 2010; Sundqvist, 2014). Författarna menar att det finns en stor vinst med att lärare och speciallärare använder sina respektive kunskaper i ett gemensamt syfte; att båda bidrar till en differentierad och elevanpassad undervisning och båda tar ansvar för alla elevers lärande. Specialläraren tillför fördjupade kunskaper om lärande och specifikt om bemötande av enskilda elevers behov, vilka vävs in i gemensam planering, någon form av gemensam undervisning och gemensam utvärdering av undervisningens utfall, samt bedömning efteråt. Undervisningen kännetecknas av en smidig växling mellan vem som gör vad, samt att den kan ske över skiftande tid och efter behov (Friend et al., 2010; Sundqvist, 2014). Sundqvist (2014) återger fem modeller för samundervisning, med utgångspunkt i Friend et al. (2010). I *assisterande samundervisning* har en lärare huvudansvaret för undervisningen och den andre antingen observerar eller stöttar elever genom att cirkulera i klassrummet. *Parallell samundervisning i delad grupp* innebär att klassen delas i två grupper där läraren och specialläraren undervisar varsin grupp, vilket ställer högre krav på en gemensam planering. Eleverna vinner ökad lärarkontakt vid delad grupp men gruppernas indelning måste vara flexibel. Vid *parallell samundervisning som stationsundervisning* delas klassen i tre eller fyra mindre grupper där eleverna placeras på stationer. Läraren och specialläraren stöttar var sin grupp och den tredje gruppen ges uppgifter som de kan klara på egen hand. En fjärde grupp kan bildas om det finns ytterligare resurser inne i klassen. Här menar författaren att eleverna vinner ännu större lärarkontakt och möjligheterna till differentiering av uppgifter ökar. Däremot kan det bli högljutt om alla är i samma rum, vilket kan påverka elevernas koncentrationsförmåga. Grupperna får dock inte bli statiska eller delas in utifrån elevernas kunskapsnivå. Den fjärde modellen är *komplementär samundervisning*. Då kompletterar läraren och specialläraren varandra i undervisningen genom att ansvara för olika innehåll eller att en av dem lägger grunden och den andre

breddar och fördjupar innehållet. Modellen kräver ännu mer av planeringen än tidigare varianter, men eleverna gynnas av att få moment förklarade för sig av olika personer. *Teamundervisning* innefattar i princip samtliga tidigare modeller och det sker en ständig växling mellan lärarnas insatser. Lärarna agerar som ett sammansvetsat och mycket flexibelt team, där båda tar lika stort utrymme i undervisningen och i stöttningen till eleverna. Eleverna upplever att de kan vända sig till vem som helst av lärarna, men modellen kräver mest förarbete av alla och stor tillit. Ljudnivån kan bli hög i klassrummet och det finns en risk att speciallärarens funktion mer liknar en assistents om teamarbetet brister (Sundqvist, 2014). Teamundervisning lyfts särskilt av Schnorr och Davern (2005) som en framgångsrik modell.

Schnorr och Davern (2005) har implementerat en undervisningsmodell, med fokus på delat klassrumsansvar för literacitet, i förskoleklass upp till årskurs fem. Utifrån sina observationer har de lyft fram en mängd exempel från olika skolor och team, där klasslärare och speciallärare samarbetar kring arbete med läs- och skrivutveckling på ett framgångsrikt sätt. När de samplanerar och samundervisar läs- och skrivaktiviteter, utifrån delad kunskap och tidigare erfarenheter, förändras undervisningen från kategorisk till att bli relationell. Samarbetet bidrar också till två tillgängliga lärare i klassrummet. Som följd av att växelvis undervisa elever i behov av läs- och skrivstöd ges alla elever möjligheter att utvecklas genom att specialpedagogisk kunskap integreras i undervisningen. Framgångar i elevernas lärande blir synliga när klasslärare och speciallärare kombinerar dels sina kunskaper, dels sina värderingar och sin förståelse kring effektivt samarbete. Ett framgångsrikt samarbete kring läsning och skrivning grundar sig också på delat ansvar för planering, undervisning och dokumentation samt med- och motgångar i klassrummet. Författarna framhåller att professionerna behöver ha stort förtroende för varandra så att diskussioner kring samarbetets och undervisningens kvalitet kan ske öppet. Ett annat bidrag till relationell undervisning är att lärare, speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling, lärare i andraspråk och resurspersoner samverkar och samarbetar i effektiva team. Det bidrar till en helhetssyn på lärande och ett inkluderande klassrum. Utgångspunkten för en sådan arbetsprocess är en gemensam värdegrund och förtroenhet med framgångsrik läs- och skrivundervisning. Samsyn kring innebörden av att planera och undervisa som ett team och helhetsperspektiv på kvaliteten i den dagliga undervisningen behövs också (Schnorr & Davern, 2005).

4.5 Kategoriskt och relationellt perspektiv samt inkludering

I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) uttrycks att alla barn och elever, oavsett behov av stöd, ska erbjudas utbildning i ordinarie skolor inom ramen för den ordinarie undervisningen, med utgångspunkt i en inkluderande och relationell pedagogik. Göransson et al. (2015) pekar på svårigheter för speciallärare att upprätthålla ett relationellt och inkluderande förhållningssätt vid skolrelaterade problem. I stället bedrivs undervisningen i form av särlösningar där eleven och inte lärmiljön blir bärare av bristerna. Särlösningar faller inom ramen för ett kategoriskt perspektiv, vilket utgår från att undervisningens organisatoriska förutsättningar för elevens utveckling och lärande saknar betydelse. De problem som eleven anses vara bärare av, ska undervisningen snarare kompensera för genom att elever grupperas och undervisas utifrån vilka svårigheter de har (Nilholm, 2020a). Författaren lyfter att lärandemiljön snarare ska använda elevers olika förutsättningar som en tillgång i undervisningen. Genom att anpassa lärmiljön efter elevernas behov framträder ett relationellt perspektiv där eleven och elevens lärande står i centrum och inkluderas i undervisningen. Lärmiljön, i stället för eleven, blir härmed bärare av elevens lärandesvårigheter. Författaren lyfter också begreppet inkludering där fokus ligger på att alla elever ska uppleva delaktighet och ett närvaroberättigande i klassrummet. Det finns idag en diskrepans mellan styrdokument och praxis; den svenska skolan har inkluderande inslag men kan inte sägas vara inkluderande fullt ut. Diskussionen om inkludering

fokuserar i huvudsak ett smalt specialpedagogiskt perspektiv på undervisning, i stället för att fokusera på övergripande pedagogiska förändringar. I Sverige har det lett till kritik mot en alltför långt gången syn på inkludering eftersom den ordinarie undervisningen inte kan erbjuda det stöd elever i lärandesvårigheter behöver (Nilholm, 2020a).

Synen på inkludering tenderar nu att återgå till ett mer kategoriskt tänkande men begreppet inkludering har förändrats och utvecklats. Dyson (2001) ger i sin resonerande artikel om inkludering en historisk tillbakablick på hur specialpedagogisk undervisning sett ut och vad den har utvecklats till vid 2000-talets början. I början av 1970-talet ersattes det kategoriska begreppet specialundervisning och uttrycktes i stället som undervisning för elever i behov av stöd. Sedan senare delen av 1900-talet omfattar inkluderingsbegreppet varierande tillvägagångssätt för att behålla elever i behov av särskilt stöd i klassrummet, utveckling av differentierade arbetsätt och material samt organisatoriska förutsättningar på skolnivå för kollegialt lärande. Dyson (2001) menar att det här har bidragit till nya sätt att tänka kring elever i behov av stöd och ett mer relationellt perspektiv har anammats. I USA och i Storbritannien har inkluderingen mött allt större motstånd då den skapar stora praktiska och teoretiska motsättningar när elevernas behov ställs mot en verklighet med begränsad lärarkompetens, exkluderande påtryckningar i skolorna och elevernas olika inlärningsstilar. Fler förespråkar en ansvarsfull inkludering, vilken mer liknar integration. Författaren hävdar att det finns skolor med ett ökat kategoriskt synsätt. De försöker höja kunskapsnivån hos elever som presterar under genomsnittet, genom att involvera eleverna med mest negativ inställning till skolan; dock inte genom anpassad undervisning eller främjad närvaro och deltagande i undervisningen, utan genom anpassad studiegång och krav på en lägsta nivå (Dyson, 2001).

I ljuset av ovanstående menar Sundqvist (2014) att definitionen av begreppet inkludering inte är samstämmig och förordar därför en ”mjuk syn på inkludering” (s. 18). Inkluderingens ytterligheter, att alla elever alltid ska få sin undervisning i klassrummet kontra att samma elever alltid undervisas utanför klassrummet, upplevs som ett antingen eller-dilemma. Författaren lyfter att inkludering bygger på en upplevd tillhörighet och ett sammanhang där elevers olikheter ses som en förutsättning för mångfald i klassrummet. Olikheterna innebär att eleverna har olika förutsättningar och behov och därför inte kan förväntas lära och arbeta på samma sätt. Utgångspunkten för en mjuk inkludering är att alla elevers lärande främjas av att emellanåt kunna arbeta enskilt eller i mindre sammanhang tillsammans med en vuxen. Därmed kan skolan kompensera för elevers skiftande hemförhållanden, där föräldrar kanske inte har förutsättningar vad gäller tid eller kunnande att stötta sitt barn i skolarbetet. Enligt Sundqvist (2014) går inkludering ut på att använda elevernas olikheter som ett verktyg för att berika undervisningen och möta deras behov. I den mjuka inkluderingen förutsätts att det finns en flexibilitet kring vilka elever, och hur ofta de eleverna, undervisas utanför klassrummet. Den får inte bli ett svepskäl för att ständigt låta samma elever lämna undervisningen. Eftersom det är arbetsamt att som ensam lärare tillgodose alla elevers behov och olikheter, ser författaren samundervisning mellan lärare och speciallärare som en möjlighet att kunna praktisera mjuk inkludering. Det i sin tur förutsätter möjligheter att utveckla ett samarbete mellan professionerna (Sundqvist, 2014).

4.6 Tidigare forskning

För att hitta tidigare, relevant forskning sökte vi efter svenska och engelska artiklar och avhandlingar, som är peer reviewed, via Göteborgs universitetsbiblioteks plattform Supersök, databaserna Education Collection och Education Research Complete samt i Skolporten och SwePub. Sökorden vi använde var: samarbete, läsning, läsförståelse, läsförståelsestrategier, högstadiet, speciallärare, cooperation, collaboration, reading, reading comprehension, reading comprehension strategies, literacy, high school, secondary school, special needs teacher,

remedial teacher, special education teacher. Tidsperioden avgränsades först till 2010-2020 men utökades till 2000-2020 då underlaget blev för tunt. Den forskning vi har funnit genom ovanstående sökkriterier har också lett oss till ytterligare artiklar och avhandlingar. Vi har även använt relevant forskning från vår utbildning.

4.6.1 Undervisning i läsförståelse och läsförståelsestrategier

En jämförande litteraturöversikt mellan läsforskning i Sverige och Norge visar att eleverna i svensk undervisning ofta lämnas ensamma med att förstå texters innehåll och att det är ovanligt med avkodningsträning för de äldre eleverna (Reichenberg, 2012). Beforskade framgångsfaktorer som strukturerad undervisning i den proximala zonen och i strategier att ta sig an olika typer av texter, att samtala om, reflektera över, analysera och sammanfatta lästa texter, används sällan. Översikten omfattar peer reviewed artiklar, bokkapitel, uppsatser på licentiatnivå och doktorsavhandlingar, av svenska och norska forskare, vilka undersöker hur undervisning i läsning och läsförståelse i årskurserna 1-12 bedrivs. Syftet med litteraturöversikten är att undersöka hur forskning kring läsförståelse bedrivs i Sverige och Norge inom ämnena modersmål och svenska respektive norska som andraspråk, men också inom ämnen med samhälls- och naturkunskapsanknytning. Syftet med översikten är bland annat att författaren vill få svar på hur undervisningen i läsförståelse utförs och vad den innehåller. Underlaget visar att de svenska eleverna är i svårigheter att kunna relatera till omvärlden och att kunna bearbeta faktatexter. Framgångsrik svensk läsundervisning visar emellertid att när eleverna utmanas genom explicit undervisning och tydlig, nivåanpassad struktur, när de får göra kopplingar mellan läst litteratur och egna upplevelser och får använda en variation av flera olika förmågor, framträder ett tydligt lärande (Reichenberg, 2012).

Även resultatet i två amerikanska studier visar att undervisningen i läsförståelse på högstadiet behöver utvecklas (Ness, 2009; Wexler et al., 2017). Undervisning i läsförståelsestrategier i de faktatäta SO- och NO-ämnena sker sporadiskt och ges då minimalt med tid. Syftet med studierna var att undersöka hur högstadielärare som undervisar i teoretiska ämnen integrerar läsförståelsestrategier i den dagliga undervisningen. Ness (2009) finner genom observation i åtta klasser, vid tio tillfällen i varje klass, att 3 av 1200 observerade undervisningsminuter används till läsförståelsestrategier. Motsvarande resultat för Wexler et al. (2017) är att i tio klasser, vid fyra observationstillfällen i varje klass, används 32 av 3167 minuter. I båda studierna visar kvalitativa lärarintervjuer att högstadielärarna fokuserar mer på att lära ut faktakunskaper, fastän de är medvetna om att läsförståelsen är viktig för elevernas lärande. Högstadielärarna uppger att tiden inte räcker till för undervisning i läsförståelse, att de inte har fått utbildning eller kompetensutveckling och att de känner sig osäkra på vad och hur de ska göra (Ness, 2009; Wexler et al., 2017).

I Stenlunds (2017) avhandling framträder också ett behov av att stärka förutsättningarna för läs- och läsförståelseundervisningen. Studiens syfte är att undersöka läsfärdigheter och förutsättningar för läsutveckling hos 26 elever på mellanstadiet, med en uppföljning av samma elever på högstadiet. Resultatet visar att läsförståelsen har utvecklats i liten grad under den här tiden. Empirin samlades in genom observationer, tester där elevernas ord-, avkodnings- och läsförståelseförmågor mättes, elevenkäter och -intervjuer samt undervisande lärares bedömningar av elevtesterna. Författaren framhåller att läsutvecklingen till viss del beror på hur snabbt elevernas avkodning automatiseras, eftersom en automatiserad avkodning ger mer kognitiv utrymme att fokusera textens innehåll, men också på i vilken grad ordförståelsen utvecklas. Ett av avhandlingens resultat visar att elevernas läsförståelse behöver förbättras och därför behöver undervisningen anpassas. Observationerna visar att det också är vanligt förekommande att elever får veta vad de ska göra men inte hur de ska göra det. Författaren lyfter fram att om

eleverna ska kunna förstå vad en text förmedlar och utifrån det dra slutsatser om textinnehållet, behövs både en fungerande avkodning och en generell språkförståelse, men också en förståelse för textens syfte och struktur. För att uppnå det här behöver lärarna besitta nödvändiga kunskaper som avkodningsträning, genrekunskap, kunskap i läsförståelsestrategier och i hur textsamtal genomförs. Samtliga metoder ger eleverna förutsättningar att utveckla sin läsning och läsförståelse (Stenlund, 2017).

Det är också viktigt att lärarna vet vilka läsförståelsestrategier som påverkar vilka förmågor. Med hjälp av ett förtest, observationer och test med en samhällsvetenskaplig experimenttext, har Bråten och Anmarkrud (2013) studerat hur lärares undervisning påverkar elevers användning av läsförståelsestrategier. Studien syftar till att undersöka huruvida skillnader i naturligt förekommande klassrumsinstruktioner om läsförståelsestrategier, återspeglar elevers användning av strategierna för att förstå förklarande texter. Sammanlagt deltog 104 st 14- och 15-åringar i fyra olika klasser, från fyra högstadieskolor i studien som genomfördes på hösten i årskurs 9. Ingen av deltagarna var andraspråkselev eller i behov av särskilt stöd. Klasserna delades in i grupper utifrån observationer av hur engelsklärare använder läsförståelsestrategier i den ordinarie undervisningen. I resultatet framkommer att elever som i huvudsak får undervisning i ytliga strategier (memorera eller stryka under nyckelord) presterade sämre på experimenttexten än de elever som får mer undervisning i djupgående strategier (inferera, dra slutsatser, göra kopplingar till förkunskaper och sammanfatta textavsnitt). Utifrån studiens resultat drar författarna slutsatsen att det inte behöver genomföras välplanerade interventioner, utan även undervisning i läsförståelsestrategier för förklarande texter i den ordinarie undervisningen, har en positiv effekt på elevernas förståelse av texterna (Bråten & Anmarkrud, 2013).

4.6.2 Samarbete mellan speciallärare och lärare

Speciallärarens roll har genomgått en stadig förändring sedan elever i behov av särskilt stöd medvetet inkluderades i klassrummen (Eccleston, 2010). Rollen kräver att specialläraren besitter en stor kompetens i att samarbeta. Syftet med författarens litteraturstudie över framgångsrika samarbeten mellan speciallärare och klasslärare är att undersöka och hitta utvecklingsmöjligheter i samarbetet. I skolorna betyder det att inkludering framträder tydligast när elever i behov av stöd inkluderas i det vanliga klassrummet i stället för att undervisas utanför klassrumskontexten. Den här synen på inkludering har ökat och implementerats i många länder i västvärlden, vilket innebär att samarbete mellan klasslärare och speciallärare har blivit den mest vanliga metoden när det kommer till en framgångsrik planering för elever i behov av stöd i en inkluderande miljö. Studien har identifierat de karaktärsdrag som har störst effekt på om samarbetet blir effektivt eller inte. Den har organiserats i fyra olika grundläggande karaktärsdrag; att vara omtänksam, kunnig, empatisk och en naturlig ledare. Framgångsrika speciallärare har förmågan att reflektera över sina egna erfarenheter, att hitta sina egna styrkor och utvecklingsområden och strävar hela tiden efter att förbättra sin egen professionella yrkesroll. De har också en utökad kunskap om styrdokument och lärprocesser, forskning och en välutvecklad känsla för elevers styrkor och svagheter, en stark empatisk förmåga och stor kunskap om komplexiteten i ledarskapet. För att ett samarbete ska bli framgångsrikt krävs ett stort kunnande inom samtliga områden. Samarbete innebär också att två eller fler personer skapar förutsättningar för en elev som ingen av dem kunnat skapa på egen hand. Det kräver dock att de parter som samarbetar har en vilja att genom utbyte av erfarenheter och kunskap, tillsammans komma fram till ett gemensamt mål. För att uppnå ett lyckat samarbete föreslår författarna att det ska finnas förutsättningar för klasslärare och speciallärare att mötas, på fasta mötestider, för att på ett effektivt sätt få elever i behov av stöd att lyckas i en inkluderande klassrumskontext (Eccleston, 2010). I följande avhandling av Cunningham (2014) lyfts fördelar och nackdelar med samarbete och samundervisning.

Genom att låta högstadielärare och speciallärare besvara enkäter med öppna frågor och sedan observera deras samundervisning undersöker Cunningham (2014) i sin avhandling bland annat vilka uppfattningar speciallärare och högstadielärare har av samundervisning, vilka erfarenheter de har av samundervisning och hur samundervisning påverkar elevers resultat. Avhandlingen omfattar fem fallstudier vid fem olika skolor i Georgia, USA. Respondenterna samundervisar i par om en högstadielärare och en speciallärare i årskurs 6-8 (elever i åldrarna 11-14 år) i matematik eller language arts (läsning, skrivning, stavning och litteratur). Efter insamling och analys av empiri ställer Cunningham (2014) resultatet i relation till 2014 års statliga slutprov för att utläsa om samundervisningen haft någon inverkan på elevernas provresultat. Samtliga respondenter anser att samundervisning innebär att två lärare arbetar tillsammans för att tillgodose elevernas behov. Majoriteten inkluderar emellertid inte samplanering i arbetet och vid flera av observationerna framgår att rollerna är oklara. De flesta högstadielärarna i studien är positivt inställda till samundervisning då den bidrar till ett kollegialt lärande om lektionsinnehåll och lärandestrategier. Metoden gynnar dels högstadielärarna som får nya uppslag till undervisning och fler elevers behov kan tillgodoses, dels eleverna som kan få individanpassad stöttning och får möta varierade undervisningssätt. Å andra sidan föredrar några högstadielärare att differentiera undervisningen, framför att samundervisa, och en högstadielärare vill själva bestämma över hur länge specialläraren ska stanna i klassrummet. Negativa aspekter som framkommer är att specialläraren används till att hålla ordning i klassen eller att speciallärarens roll anses mindre värd, men att samundervisningen ändå ger specialläraren möjlighet att interagera med elever i behov av stöd. Ett kategoriskt perspektiv framträder genom de högstadielärare som anser att specialläraren ska undervisa elever i behov av stöd utanför klassrummet under hela eller delar av lektionen. Högstadielärarna betonar att de saknar kunskap om hur de ska möta elevernas behov. Författaren lyfter att riktlinjerna för samundervisning är bristfälliga eller dåligt implementerade och att det är en utmaning för båda parter att skapa goda relationer att bygga samundervisningen på. Det sistnämnda anses bero på att varken högstadielärare eller speciallärare har fått utbildning i hur samundervisning ska bedrivas och därför blir samarbetet relationsbundet. Följden blir att elever kommer i kläm. Samtliga respondenter menar att samundervisningen måste genomföras på rätt sätt för att ta vara på speciallärarens kompetens och det måste finnas en vilja från båda parter att samundervisa. Fungerande samundervisning innebär att högstadielärare och speciallärare planerar, undervisar och bedömer tillsammans och de har ett delat ansvar för samtliga elever. De turas om att ge instruktioner och stötta elever och de kompletterar varandra i undervisningen. Resultatet av korrekt genomförd samundervisning syns i en jämförelse med resultaten på delstaten Georgias slutprov. I de klasser som samundervisas på ett fungerande sätt, når 94,1% respektive 91,4% av eleverna ett godkänt eller mer än godkänt resultat på slutproven för årskursen. I en klass där samundervisningen inte fungerar, når 67,6% av eleverna ett godkänt eller mer än godkänt resultat (Cunningham, 2014). Ytterligare synpunkter på samundervisning som samarbetsform framkommer i nästa artikel.

I en systematisk litteraturstudie analyserar Sundqvist och Lönnqvist (2016) fördelar och nackdelar för elever, där grundskollärare och speciallärare samundervisar. Författarna identifierar och analyserar 13 studier av både kvantitativ och kvalitativ metod, varav majoriteten utförts utanför Norden. I studien framhålls att speciallärarstöd ska erbjudas till eleverna utifrån ett inkluderande arbetssätt, inom den ordinarie undervisningen och att samundervisning med speciallärare och ämneslärare är ett möjligt sätt att utveckla en inkluderande undervisning. Specialundervisning och undervisning av grundskollärare ska inte utföras åtskilda från varandra, utan pedagogik och specialpedagogik kombineras i stället till en pedagogik där lärare skapar inkluderande och anpassade lärmiljöer för alla elever. Syftet med Sundqvist och Lönnqvists (2016) artikel är att öppna upp för diskussion om de möjligheter som erbjuds med

samundervisning. Fördelar som lyfts fram kan ses i olika perspektiv som sociala, psykiska och beteendemässiga samt effekter på lärande. Fördelarna som har med effekter på lärande att göra är mest framträdande; eleven upplever mer tillgång till hjälp, en större möjlighet till individuella instruktioner, förbättrade prestationer och betyg för de elever som är i behov av specialpedagogiskt stöd. Nackdelar om samundervisning som framkommer är till stor del av social karaktär. Det indikerar att exkludering fortfarande kan ske, fast inom klassrummets väggar om specialläraren i undervisningen fokuserar enbart på elever i behov av stöd. Dessutom upplever lärare samundervisning med speciallärare som krävande, mycket på grund av avsaknad av gemensam planeringstid. Det finns också en osäkerhet kring hur samundervisningen ska bedrivas, vilken kan relateras till en brist på kunskap om hur samarbete genomförs och det får negativa effekter på elevernas lärande. Det här kan innebära att det inte är själva formen av undervisning som är orsaken till de sämre resultaten i några av studierna. Författarna anser att samundervisning som undervisningsmetod behöver lyftas fram i utbildning och kompetensutveckling både för lärare och speciallärare om den ska kunna bidra till ett inkluderande arbetssätt. I artikeln framkommer att oavsett om resultatet tyder på att samundervisning är till elevers fördel, finns en osäkerhet kring hur stor påverkan det har att den ena läraren är speciallärare. Frågan är om det innebär samma fördelar för eleverna om båda lärarna är grundskollärare, där den ena läraren fokuserar på elever i behov av stöd (Sundqvist & Lönnqvist, 2016). I nästa artikel tas olika aspekter på handledning som en form av samarbete upp.

Sundqvist, von Ahlefeld Nisser och Ström (2014) tittar i sin jämförande analys på implementeringen av speciallärarens uppdrag att handleda i Finland och i Sverige. Syftet med studien är att jämföra och analysera villkor, strategier och utmaningar i implementeringen av speciallärarens handledningsuppdrag i Sverige och i Finland och att fördjupa förståelsen av hur uppdraget kan utvecklas för att främja inkludering. Tillvägagångssättet som används är analys av de styrdokument och examensordningar som gäller speciallärarens arbete i Sverige och Finland. Likheter är att varken i Sverige eller Finland står det specificerat i styrdokumenten vilken sorts handledning speciallärare ska erbjuda lärarna. Däremot är Sverige mycket längre fram i sin implementering av handledarrollen som en del av specialläraruppdraget. Författarna lyfter att Sverige sedan 2008 har haft två olika specialpedagogiska yrkesroller; specialpedagog och speciallärare, där specialpedagogen förväntas ha en mer övervägande handledarroll än specialläraren, samtidigt som även specialläraren ska ha en handledande och rådgivande roll. Det här skapar en viss osäkerhet hos speciallärarna när det gäller vilket fokus de ska ha i sin roll, då det finns olika förväntningar beroende om de kommer från rektorer eller lärare. I Finland har det här arbetet precis påbörjats och i speciallärarens uppdrag är handledning för närvarande endast en liten del. En annan central fråga som författarna belyser är användandet av olika handledningsstrategier, där fokus hamnar på två olika perspektiv. I det ena är fokus på handledningen utifrån eleven och specialläraren förväntas ge expertutlåtanden, i det andra perspektivet är fokus på läraren och på reflektion. Det senare perspektivet har lyfts av svenska forskare som ett mer gynnsamt sätt vid handledning. Vidare menar författarna att speciallärarens handledningsuppdrag även inkluderar de diskussioner som bedrivs med elever, vårdnadshavare, rektorer och andra yrkesgrupper. Uppdraget bör användas som ett verktyg till att stärka betydelsen av att ha en skola för alla och förespråka inkluderande undervisning. Om det inte sker kan handledningen i sämsta fall leda till att ett kategoriskt synsätt fortgår och att det i stället för inkludering leder till exkludering av elever i behov av stöd (Sundqvist et al., 2014).

4.6.3 Synen på specialundervisning och inkludering

Nind (2002) lyfter i sin litteraturstudie att både barn och elever i lärandesvårigheter, samt de som arbetar med dem, missar en viktig del i undervisningen på grund av en avsaknad dialog om likheter i barnens svårigheter samt tillfällena att lära från varandra varmed samarbete går

förlorat. Syftet med studien är att undersöka avsaknad av litteratur som tar upp det som är gemensamt för undervisning i de tidigare åren och specialundervisning med inkluderingsfokus. Enligt artikeln har den brittiska regeringen under slutet av 1990-talet fokuserat på specialpedagogik och utbildning i de tidigare skolåren, med stark betoning på samarbete över yrkesrollsgränser, för att planera och erbjuda en mer sammanhängande och inkluderande omsorg och utbildning. Syftet var att motverka den klyfta som länge funnits mellan speciallärare och ämneslärare, där några av de bidragande orsakerna har varit olika läroplaner, olika handledare och att kompetensutveckling sett olika ut. Författaren tar upp synen på specialläraren som åtgärdande insats för elever i behov av särskilt stöd. Det kategoriska synsättet framhävs genom att eleven blir bärare av problemet. Inkluderingseran utmanar tidigare specialundervisning när den ställer krav på klasslärare att tänka på olikheter som normalitet och ta ansvar för alla elever. Det ställer också krav på speciallärare att samverka med klasslärare för att möjliggöra en inkluderande undervisning. Vidare menar författaren att förutsättningar för att samarbetet ska resultera i en inkluderande miljö, är att skolans organisation förändras samt att både lärare och speciallärare är positiva till förändring när det kommer till undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Eleverna måste bemötas på lika villkor som elever utan speciella behov för att de likheter som finns mellan eleverna, och vad de kan lära av varandra, ska stå i fokus. De exempel som nämns i artikeln är från brittisk kontext men liknande mönster ses i andra europeiska länder och i USA (Nind, 2002). Nästa stycke fokuserar speciallärarens förändrade yrkesroll i förhållande till en inkluderande undervisning.

Klang, Gustafson, Möllås, Nilholm och Göransson (2017) menar att till följd av ett ökat fokus på inkludering, förväntas speciallärare dela ansvaret för eleverna med lärarkollegor och leda skolutveckling på samma gång. I verkligheten är det en utmaning att genomföra. Syftet med studien är att undersöka hur speciallärarens yrkesroll appliceras i en lokal skolkontext. Sex speciallärare valdes ut, vilkas arbetsuppgifter förväntades följa universitetsutbildningens examensordning. Data samlades in via observationer av deltagarna på arbetet, genom dagboksanteckningar och intervjuer med deltagarna, deras lärarkollegor och rektorer. Studien bygger på två teoretiska perspektiv: ett kritiskt perspektiv på yrkesroller samt teori om policyförändringar. I analysen använder författarna både kvantitativa och kvalitativa metoder, vilket resulterar i sju olika kategorier av arbetsuppgifter av varierande grad som utförs av speciallärarna; undervisning, relationsarbete, bedömning, information och uppföljning av elevärenden, ta fram och tillhandahålla material, skolutveckling och praktiska sysslor. Baserat på tiden som läggs på olika sysslor, framträder sex olika roller; en skolkurator, en systematisk detektiv, en handledande matematiklärare, en tillsynslärare, en verkställande speciallärare och en skolutvecklare. De här rollerna skiljer sig åt beroende på både den skolkontext de befinner sig i, precis som hur de själva, deras lärarkollegor och rektorer föreställer sig yrkesuppdraget. I studien framkommer också att för att skolor ska bli inkluderande behöver speciallärare ha en strategisk ledarroll, där de kan agera som en del av ledarteamet och bidra till skolutveckling (Klang et al., 2017).

Synen på inkludering beror också på vilka möjligheter lärare ges att reflektera inom och mellan arbetsgrupper över sin undervisning och hur den kan utvecklas. Det framkommer i en longitudinell, triangulerande studie av Tjernberg och Heimdahl Mattson (2014). Syftet med studien är att undersöka hur inkluderande läs- och skrivundervisning kan genomföras och vilken effekt som samverkan mellan teori och praxis har på utveckling av inkluderande undervisning. Under sju år observerades sex lärare i årskurs 1-5 och två speciallärare på en årskurs 1-9-skola med höga meritpoäng. Observationerna följdes upp med diskussioner för att öka lärarnas medvetenhet om didaktik och lärande samt med informella samtal om lärarnas fältdagbok och om forskningsstudier. Insamlingen av empiri fokuserade på frågorna hur lärarna undervisar

och vad de grundar sin didaktik i. Författarna visar i resultatet att lärarna är flexibla i undervisningen eftersom den anpassas utifrån behov som uppstår på grupp- och individnivå, att lärarna skapar heterogena, tillåtande och trygga grupper där eleverna stöttar varandra, samt att det ges tid till kollegial reflektion via schemalagda mötesytor. Skolans läs- och skrivundervisning kommuniceras genom tydliga lektionsmål, hög lärar- och elevaktivitet med mycket fokus på muntliga aktiviteter och språkutvecklande arbetssätt. Studiens resultat visar också att det i undervisningen används en stor variation av didaktiska metoder och redovisning av kunskaper, grundade i forskning. Det bidrar till att eleverna utmanas och motiveras. Generellt strävar skolan efter att tidigt upptäcka hinder i elevernas läs- och skrivutveckling och använder därför diagnoser som pedagogiska verktyg. Undervisningen genomsyras av att lärarna visar en tro på elevernas förmåga att lyckas i sitt lärande och ett engagemang i den egna pedagogiska utvecklingen. Lärarna ges dessutom möjligheter till kontinuerlig kompetensutveckling (Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2014).

5 Teoretiska utgångspunkter

De teoretiska utgångspunkter vi beskriver utgår från samarbetsteori, organisationsteori samt det relationella perspektivet. Utgångspunkterna kommer att appliceras på resultatet i diskussionen i kapitel 8 och är av betydelse för hur empirin tolkas. Centrala begrepp i teorierna har kursiverats av studiens författare.

5.1 Samarbetsteori

Ett fungerande samarbete är beroende av deltagarnas förmåga att språkligt förtydliga mål och syfte med samarbetet och hur de ska ta sig an sitt uppdrag (Granström, 2003). Det skapas då ett gemensamt yrkesspråk som kan synliggöra verksamheten och utveckla en professionalitet. Ett gott samarbete förutsätter att deltagarna uttalar sina tankar, åsikter och förslag och samtidigt är beredda att lyssna på varandra, i syfte att utveckla samarbetet. Granström menar att "ett samarbete utan samtal är inget riktigt samarbete" (2003, s. 27). Genom språket tydliggörs varje deltagares specifika kunnande. Författaren visar på fyra olika samsarbetsmodeller där deltagarna är olika yrkesgrupper som besitter olika kunskaper och kompetens. Det här behöver varje deltagare uppmärksammas på för att kunna bidra med sin specifika kunskap i samarbetet. Granströms fyra modeller benämns *konkurrensmodellen*, *konsiderationsmodellen* och *kompanjonmodellen* samt *ingen-är-specialist-modellen*, i vilken deltagarnas specifika kunskaper inte nyttjas då de själva anser att de inte kan bidra med något speciellt (Granström, 2003, s. 14-15). Gränserna mellan modellerna är vaga och de kan även gå in i varandra. Samarbetet kan ta sig olika uttryck beroende på vilka som deltar och vad de samarbetar om. Här följer en sammanfattning över vad som, enligt författaren, utmärker de tre modeller som är applicerbara på studiens syfte:

I **konkurrensmodellen** ställs olika yrkesrollers kunskap och uppfattningar mot varandra där alla framhåller sin tolkning och ingen vill stå tillbaka. Det uppstår en konflikt kring vem som har rätt och därmed ska bestämma. Konflikten grundar sig i att gruppen inte har enats om ett gemensamt mål och inte heller erkänner olika förslag på problemlösningar. Inom gruppen finns motsättningar och rivalitet. Samarbete existerar inte utan den som hävdar sitt perspektiv mest, får igenom sin vilja. De gruppdeltagare som inte blir lyssnade på kan känna sig åsidosatta och odugliga. Det kan också uppstå misstro mellan deltagarna.

Konsiderationsmodellen tar sin utgångspunkt i att vara hänsynstagande och att inte blanda sig i det gruppmedlemmarna gör. Genom att fördela arbetsuppgifter mellan sig och sedan ta ansvar för sitt arbete, uppstår en slags balans i arbetet. Deltagarna ses som specialister inom sitt område

men då alla arbetar enskilt med sin deluppgift, rationaliseras samarbetet bort. Slutprodukten blir en summering av flera olika insatser, vilket kan påverka helhetsbilden negativt. Samtidigt som samarbetsmodellen kan stärka respekten för deltagarnas yrkeskunnande och bidra till att kringgå konfliktsituationer, kan den också bidra till att avståndet till ett gemensamt mål ökar. Gruppmedlemmarna kan uppleva frustration och att arbetet är meningslöst. Samarbetsmodellen kan även resultera i att exempelvis en elev bemöts på olika sätt av olika gruppdeltagare.

I **kompanjonmodellen** tas olika yrkesrollers kunnande tillvara genom ett gemensamt ansvar för uppgiften där målet med uppgiften står i centrum. Specialistkunskaper tas tillvara i syfte att komplettera varandra; allas kunskaper behövs för att nå målet. Konflikter kan uppstå utifrån olika sätt att se på gruppens uppdrag, men det finns en gemensam syn på målet med uppdraget och hur det kan nås. I kompanjonmodellen krävs att det finns organisatoriska förutsättningar att träffas regelbundet för ett språkligt utbyte av erfarenheter och färdigheter, kring hur uppsatta mål inom verksamheten kan nås och vilka resurser som finns tillgängliga (Granström, 2003).

5.2 Organisationsteori

Organisationsperspektivet syftar till att finna svar på skolrelaterade problem i skolans organisation och den verksamhet som bedrivs där (Ahlberg, 2013). Hur skolan väljer att organisera undervisning och specialpedagogiskt stöd påverkar elevernas förutsättningar till lärande och i förlängningen hur omfattande stödbehov som uppstår. Perspektivet kan bidra med en förklaringsmodell för vilka organisatoriska förutsättningar som ges för att specialpedagogisk personal och högstadielärare ska kunna samarbeta (Ahlberg, 2013).

I skolan, liksom på andra arbetsplatser, organiseras arbetet i olika grupper vars gemensamma mål är att deltagarna i gruppen, genom samarbete, ska lösa arbetsuppgifterna (Granström, 2006). Ibland fungerar samarbetet väl och ibland uppstår konflikter, missförstånd eller liknande. Ofta förbises organisationens betydelse för gruppens arbete. Enskilda individer får i stället bära skulden för organisationens brister, vilket är vanligt förekommande och kan förklaras med att personalens förståelse för den egna organisationen är obefintlig. Granström (2006) belyser vikten av att ge personalen kunskap om den egna organisationen och de grunder den står på. Författaren klarlägger hur olika organisationsstrukturer inverkar på personalens syn på sitt arbete och på det samarbete som sker inom teamet, genom tre olika typer av strukturer. Vilka olika variationer av ledarstrategier som organisationens chef och teamledare använder sig av synliggörs beroende på vilken av de tre modellerna verksamheten organiseras enligt. Författaren lyfter att många arbetsplatser kan uppehålla sig i ett slags friutrymme mellan de olika modellerna. Ett förändringsarbete är pågående, men det kan innebära risker såsom att arbetsplatsen växlar mellan de olika organisationsmodellernas synsätt, vilket kan leda till oordning hos ledning och personal. De olika organisationstyperna skiljs åt genom att beakta om arbetsplatsen är *tydligt* eller en *otydligt* organiserad. Modellerna utgår från olika teorier om människan, arbete och arbetsdelning. Det resulterar i olika synsätt, vilka framträder beroende på hur man organiserar de olika teamen på en arbetsplats. Presentationen här nedan beskriver vilka förutsättningar Granström (2006) anser krävs för att de olika modellerna ska fungera i verkligheten. Eftersom vi inte har kunnat urskilja att någon av respondenternas skolor skulle organiseras efter den hierarkiska organisationen, nämns den bara kort.

Hierarkisk organisation

En hierarkisk organisation bygger på fyra grundförutsättningar: *Vertikal ordergivning* – det krävs att någon leder arbetet, en överordnad. *Blind lydnad* – medarbetarna gör det som är sagt och tar inga initiativ. *Uniformt beteende* – alla underordnade medarbetare agerar på precis samma sätt när en order har givits. *Var och en vet sin plats* – egna initiativ uppskattas inte.

Matrisorganisation

Följande kriterier bör vara uppfyllda för att det ska kallas en matrisorganisation: *Horisontell ansvarsfördelning* och *vertikal ordergivning* – chefen fördelar arbetsuppgifterna men de medarbetare som ingår i det valda teamet är med på lika villkor och löser gemensamt den arbetsuppgift som tilldelats, utifrån sin egen sakkunskap. Organisationen är genuint *uppgiftsinriktad* – problemlösningen har en tidsram som alla i teamet känner till. Teamets arbete styrs inte av specifika instruktioner eller direktiv, utan *problemet styr lösningarna*, där kreativitet och tankar utanför boxen uppskattas. Tidsramen kan innebära att *organisationens uppgift går före individens behov*, där kvälls- och helgarbete kan krävas för att bli klar i tid. Modellen begär en del självuppföring av teammedlemmarna, men ger dem även fritt utrymme att bestämma själva inom givna ramar. Chefens roll är betydelsefull eftersom chefen ansvarar för att bestämma vad som ska göras, hur det ska göras och att välja ut teamet. En teamledare verkställer ordern och fattar beslut tillsammans med teamet. Huvuduppdraget är att hålla ihop teamet samt främja kreativiteten. I matrisorganisationen kan de anställda liknas vid lösa byggstenar, som beroende på typ av uppgift, positioneras och placeras om. Vid anställning av personal beaktas om den kan intensifiera och stärka organisationens samlade kompetens. I matrisorganisationen sätter chefen ihop team för olika områden som behöver bearbetas. Teamet skapar sedan självständigt en plan för hur kompetenser och tillgångar inom gruppen nyttjas. Gruppen upphör när arbetet är färdigt.

Teamorganisation

I teamorganisationen kan man snarare likna varje team vid en byggsten. Vid rekrytering av personal eftersträvas att bredda den samlade kompetensen så långt som möjligt. En teamorganisation gäller när fyra villkor uppfylls: *horisontellt ansvarstagande* när det kommer till problemlösning, då alla teammedlemmar deltar på lika villkor och utifrån sin kompetens verkar för teamets arbete. *Problem- och uppgiftsstyrning* betyder att teamets uppgifter styrs av de aktuella problem de möter och de styrs inte av några specifika instruktioner. Det innebär att lösningarna kan se helt olika ut även om två team har samma uppgift, då grunden består i *gruppspecifika lösningar*. Alla medlemmar i teamet har fokus på teamets uppgift, hoppar in där det behövs och *ingen är klar förrän gruppen är klar*. Chefens har en betydande roll med ansvar för att samordning mellan teamen fungerar, att de överenskommelser som görs är i fas med målet och att uppföljning genomförs. Det viktigaste uppdraget för chefen är inte att fatta beslut, utan att *se till att beslut blir fattade*. Det leder till att teamledarens huvuduppgift är att ge teamet förutsättningar att mötas för att komma överens om delmål, metoder och arbetssätt och för att fatta beslut. I den här organisationen har teamet fria tyglar att forma verksamheten utifrån teamets samlade kompetens och utifrån teamets intresse välja ut områden som ska bearbetas.

Tydliga och otydliga organisationer

Ytterligare en aspekt behöver tas i beaktande för att förstå de villkor som team arbetar utifrån och för att ge de bästa förutsättningarna för arbete. Det handlar om en organisations *tydlighet* eller *otydlighet*, vilka visar sig oberoende vilken typ av organisation som avses. En *otydlig organisation* innebär att de yttre ramarna samt graden av handlingsfrihet och beslutsordning, kan vara förhållandevis otydliga och icke uttalade för både ledning och anställda. Arbetet som bedrivs styrs främst av akuta eller individuella dilemman och utmynnar sällan i en gemensam handlingsplan. Arbetet kännetecknas ofta som åtgärdande där en brist på framförhållning råder. Utmärkande för den här typen av organisation är att det inte finns fasta mötestider utan kontakterna mellan olika anställda/grupper sker oftast spontant och oplanerat. I en *tydlig organisation* finns en väl synlig struktur där arbets- och ansvarsfördelningen mellan chefen och teamet är distinkt. Teamet har därmed koll på vad som skall arbetas med och vilka frågor som teamet

själva har mandat att fatta beslut om. Det gemensamma teamarbetet har ett stort tidsutrymme och är tydligt preciserat där teamet har fasta mötestider från ett tidigt skede (Granström, 2006).

5.3 Relationellt perspektiv

Perspektiv utvecklas i en specifik mellanmänsklig dialog som utgår från samhälleliga och kulturella kontexter och de uttrycks genom någon form av handling. (Nilholm, 2020a). De är även en teoretisk konstruktion med syfte att förenkla synen på den kontext som granskas. Författaren hävdar därför att ett perspektiv behöver länkas till det sammanhang det utvecklats i. Ett relationellt perspektiv innebär att de lärandesvårigheter en elev befinner sig i, läggs på omgivningen eftersom det är i mötet mellan skolmiljö och elev som eventuella specialpedagogiska svårigheter kan uppstå för eleven (Ahlberg, 2013). Sammanhanget som det relationella perspektivet länkas till är elevens omgivning; den ordinarie undervisningens organisation, planering, genomförande och uppföljning. Genom att förändra sammanhanget påverkas elevens förutsättningar för lärande (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Det som sker i samspelet mellan specialpedagogik och elever, lärare samt pedagogik lägger grunden för det relationella perspektivet (Aspelin, 2013). Genom att applicera det relationella perspektivet på undervisning fokuseras relationen mellan lärare och elev starkt, men även relationer mellan och inom elevgrupper i förhållande till läraren. Författaren pekar på att lärande påverkas av om det finns en pedagogisk relation och ett samspel i den relationen, vilket också får betydelse för synen på pedagogisk utveckling. Specialpedagogik sett ur ett relationellt perspektiv, innebär att skolan behöver en långsiktig och bred plan på organisationsnivå över hur lärmiljön ska anpassas för att möta elevers behov (Emanuelsson et al., 2001).

6 Metod

I det här avsnittet redogörs för vilken metod som använts och hur empiri har samlats in. Här redogörs också för hur urval gått till, vilket bortfall studien har haft, bearbetning och analys av empiri, dess validitet, reliabilitet och generaliserbarhet samt etiska överväganden.

6.1 Fenomenografisk ansats

Studiens syfte innefattar att undersöka speciallärares och högstadielärares uppfattningar av, och en jämförelse av, deras samarbete. Insamlingen av empiri är därför inspirerad av fenomenografin, där variationer i respondenternas uppfattningar eftersöks och kategoriseras (Uljens, 1989). Empirin kan därmed bidra till att åskådliggöra synen på samarbete och konkretisera uppfattningar av befintliga samarbeten, vilket är undersökningens syfte. Uppfattningarna kan även ge kunskap om olika former av samarbeten och hur det organisatoriskt kan ges förutsättningar för samarbete.

Själva begreppet fenomenografi skapades av Ference Marton och syftar till att beskriva hur vi människor uppfattar företeelser, *fenomen*, i världen runt omkring oss, till skillnad från fenomenologin där *upplevelser* av fenomen beskrivs (Uljens, 1989). Marton och Booth (2000) ser fenomenografin varken som en metod eller en teori, utan som en pedagogiskt inriktad ansats. Fenomenografin är därför speciellt tillämpbar i pedagogiska miljöer som fokuserar lärande och förståelse. Den uppmärksammar särskilt den stora variation varmed olika förmågor att uppfatta, *erfara*, omvärlden kan kategoriseras och ordnas hierarkiskt (Marton & Booth, 2000). Vi har valt att förklara fenomenografin under metodavsnittet eftersom vi använder en fenomenografisk ansats vid insamling och bearbetning av empirin och inte som en teori. De fenomen studien avser undersöka är hur ett antal speciallärares och högstadielärares uppfattar sitt *samarbete*

kring planering, genomförande och uppföljning av undervisning i läsförståelsestrategier samt hur de uppfattar sitt generella samarbete.

Uljen (1989) förklarar att en individs uppfattning av ett fenomen beror av individens förförståelse och tidigare erfarenheter. Uppfattningen styrs därför av individens kognitiva förmåga. Det innebär att mängden uppfattningar om ett fenomen varierar stort. Variationerna är en del av vad fenomenografin vill undersöka. En förutsättning för att kunna jämföra och kategorisera de här uppfattningarna är att de utgår från samma fenomen (Uljen, 1989). Erfarenheterna är alltid kopplade till ett sammanhang, där det som uppfattas kan vara en helhet eller delar av en helhet. Varje individ äger sin uppfattning av att erfara hela eller delar av ett fenomen, vilket gör att variationen av erfandet får betydelse för urskiljandet av ett lärande (Marton & Booth, 2000). Relationen mellan olika sätt att erfara ett visst fenomen, bidrar till en samling av uppfattningar som kan härröras till just det här fenomenet. Den här samlingen av kvalitativt olika uppfattningar kallas för ett *utfallsrum*. Utfallsrummet består härmed av de variationer av individers uppfattningar om ett fenomen, vilka har inordnats i hierarkiska beskrivningskategorier (Marton & Booth, 2000; Dahlgren & Johansson, 2009).

Den andra ordningens perspektiv är kännetecknande för fenomenografin. Det avser beskriva *hur* ett fenomen uppfattas, vilket görs utifrån analys av insamlad empiri (Larsson, 1986). Här åsidosätter forskaren sina egna erfarenheter och fokuserar på andra individers uppfattningar av ett fenomen. Först när forskaren försökt se hur den andre uppfattar världen kan de egna erfarenheterna användas till att tolka och analysera den andres erfarenheter (Marton & Booth, 2000).

6.2 Metodval

Valet av metod för insamling av empiri styrs av studiens syfte och frågeställningar, men ska också vara relevant i förhållande till det ställda forskningsproblemet (Stukát, 2011). I den fenomenografiska ansatsen är avsikten att identifiera så många variationer av uppfattningar av ett fenomen som möjligt, varför kvalitativ intervju vanligtvis används för insamling av empiri (Larsson, 1986; Alexandersson, 1994). Baserat på gällande begränsningar av studiens omfång och tidsramar kombinerades kvalitativa intervjuer med speciallärarna, med att låta högstadielärarna besvara en kvalitativ, semistrukturerad enkät. Dels för att genomförande, transkriberings- och analysarbete av ytterligare 12 intervjuer skulle ha tagit för lång tid (Stukát, 2011). Dels för att få ett bredare underlag av respondenternas uppfattningar av samarbete, trots begränsningar i tid. På grund av den rådande situationen i samhället med en pågående pandemi, användes genomgående digitala insamlingsmetoder.

6.2.1 Kvalitativ intervju

Vid kvalitativ intervju, grundad i en fenomenografisk ansats, samlas empiri in genom semistrukturerade intervjuer baserade på tematiskt ordnade frågor, utifrån de fenomen som undersöks. Meningen är att respondenterna djupgående reflekterar över och delger sina personliga uppfattningar (Dahlgren & Johansson, 2009). Fördelen med intervjuer är att följdfrågor och nya frågor kan ställas för att erhålla ett mer utvecklat svar (Stukát, 2011). Samtidigt kommer det an på intervjuaren att leda och under tiden styra intervjun inom intervjuens syfte, utan att påverka respondentens svar med ledande frågor eller förstärkande kroppsspråk. Målet med intervjun är att respondent och intervjuare tillsammans skapar kunskap. Därför behöver intervjuaren fokusera på att locka fram respondenternas uppfattningar och erfarenheter utan att ta hänsyn till sin egen förkunskap (Kvale & Brinkmann, 2014). Författarna lägger emellertid mindre vikt vid betydelsen av ledande frågor, utan fokuserar på huruvida respondenternas svar bidrar till ny kunskap som berikar studien.

Intervjuerna förbereddes genom utformande av en intervjuguide med frågor baserade på tre teman: samarbete, undervisning i läsförståelsestrategier och organisatoriska förutsättningar. Temana formades med grund i studiens forskningsfrågor för att kunna svara upp mot syftet. De fenomen vi ville undersöka, vävdes in i öppna intervjufrågor för att ge respondenterna möjlighet att utveckla beskrivande svar och därmed visa på variationer och tolkningar av fenomenen (Stukát, 2011). Varje intervju skulle börja med ett antal *personliga faktafrågor* för att se variationerna i respondenternas utbildning, erfarenhet och ålder, men också för att skapa en avslappnad stämning och bidra till att respondenterna kände trygghet i att berätta om något som är känt för dem (Bryman, 2018). Därefter ställdes en *ingångsfråga* för varje tema med syfte att klargöra vad som skulle behandlas i intervjun (Larsson, 1986). Ingångsfrågan följdes av ett antal öppna frågor baserade på respektive tema, för att möjliggöra varierade och nyanserade svar utifrån olika perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014). De frågorna och följdfrågor kunde sedan ställas i olika ordning beroende på hur respondenterna utvecklade sina svar. Några följdfrågor förbereddes för att säkerställa att vi fick svar på det vi eftersökte, om respondenten inte utvecklade svaret på huvudfrågan tillräckligt mycket. (Se bilaga 4 för intervjuguide.)

6.2.2 Kvalitativ, semistrukturerad enkät

Enkäter används vanligtvis vid kvantitativa undersökningar och är inte optimala vid insamling av kvalitativa data eller vid användning av fenomenografi som metod. De kan emellertid användas vid kvalitativa undersökningar som ett komplement för att bidra till en fyllig och varierad bild av det som undersöks, vilket är fallet här (Alexandersson, 1994; Stukát, 2011; Bryman, 2018). Även om vi undersöker kvalitativa data, väljer vi att använda oss av benämningen enkät, eftersom svaren kommuniceras skriftligt och vi inte kan ställa följdfrågor. Enligt Alexandersson (1994) inriktar sig fenomenografien på kvalitativa metoder för insamling av empiri, men skriver också att empirin kan bestå av skriftliga dokument. Vi väljer därför att likställa enkätsvaren med skriftliga dokument för att kunna analysera insamlad data på samma sätt som intervjuerna. I en helt ostrukturerad enkät är samtliga frågor och svar öppna. Respondenterna formulerar sina egna svar och kan utveckla och fördjupa dem (Stukát, 2011). Fördelar med öppna frågor är att respondenten kan tänka fritt utan att bli styrd av frågeställarens svarsalternativ eller språk och svaren kan visa på nya aspekter i frågan (Bryman, 2018). Trost (2007) avråder emellertid från öppna frågor i enkäter på grund av tidskrävande bearbetning av svaren och att respondenten kan vara osäker på sin ståndpunkt och därför inte skriver något. Bortfallet kan därmed bli stort. Stukát (2011) skriver att semistrukturerade enkäter kan användas vid ett litet urval. De kan å ena sidan rendera långa svar som kräver tolkning. Å andra sidan kan öppna frågor bidra till fler variationer av svar i och med att frågorna inte har fasta svarsalternativ. Det finns en risk att svaren blir korta och uttryckslösa, varför det är en fördel om respondenterna är engagerade och har en god skriftlig förmåga (Stukát, 2011). Eftersom en fenomenografisk ansats eftersträvar kvalitativa variationer av svar, anser vi valet av ostrukturerad enkät som ett fungerande komplement till intervjuerna. Emellertid ville vi också ta reda på vilka modeller av läsförståelsestrategier högstadielärarna använde sig av. För att undvika en tolkning av vilka modeller högstadielärarna avser, konstruerades en flervalsfråga med de vanligast förekommande modellerna och ett öppet svarsalternativ. Utifrån hur vi skapade frågorna i enkäten, anser vi att den färdiga enkäten är kvalitativ och semistrukturerad.

Eftersom det inte finns möjlighet att ställa kompletterande frågor vid genomförandet, är utformningen av frågor av stor vikt (Bryman, 2018). Författaren pekar på att korta frågor är att föredra då långa frågor kan medföra att respondenten endast skummar igenom frågan. För att kunna kategorisera och jämföra svaren från enkäten med intervjuerna, behövde vi utforma enkätfrågorna så att de liknade intervjufrågorna i så stor utsträckning som möjligt. Därför kunde vi inte göra några större avsteg från intervjufrågorna, utan försökte kompensera för det genom att

strukturera frågorna på ett tydligt sätt. Enkäten utformades i Google Forms och frågorna delades in i avsnitt, i huvudsak baserade på de tre teman som användes i intervjuerna. (Se bilaga 5 för enkäten.) Avsnitten skildes åt genom sidindelningar i enkätdesignen för att förhindra att respondenterna skulle se alla frågor på en gång. Trost (2007) anser att senare frågor, om de är kända, kan styra respondentens svar på tidigare frågor. I början av enkäten informerades kort om studien och etiska principer (Vetenskapsrådet, 2017). Vi bad även om respondenternas e-postadress, men enbart för att kunna se vilka som hade svarat och för att kunna skicka ut påminnelser till rätt personer. Sist i enkäten gavs möjlighet att göra ett öppet tillägg, vilket Trost (2007) menar ger respondenten möjlighet att kommentera, vidareutveckla eller bara få skriva av sig.

6.3 Urval

I en fenomenografisk studie eftersträvas så stor bredd på urvalet som möjligt eftersom ansatsen utgår från att finna så många uppfattningar med så stor kvalitativ variation som möjligt (Alexandersson, 1994). Syftet med studien var att undersöka vilka uppfattningar av samarbete som fanns mellan speciallärare och högstadielärare i årskurs 6-9 kring undervisning i läsförståelsestrategier och samarbete generellt. För att få en bredd i urvalet valde vi att ta med speciallärare med olika specialiseringar och högstadielärare med olika ämnesbehörighet. Vi skulle då också kunna se hur utbrett samarbetet kring och undervisningen i läsförståelsestrategier är oavsett specialisering och ämne. Studiens utgångspunkt är ett strategiskt bekvämlighetsurval eftersom vi vände oss till viss utvald personal (Trost, 2007) på 13 kommunala och fristående högstadieskolor i våra hemkommuner. Vårt mål från början var att få tag i fem-åtta speciallärare den här vägen. På grund av pågående pandemi, visade sig stora svårigheter med att få tag på deltagare till vår studie. Det gjorde att vi fick utöka studien i ytterligare två steg. I första steget vände vi oss till tre närliggande kommuner, men uppnådde ändå inte det antal speciallärare vi önskade intervjua. I stället använde vi oss av ett snöbollsurval (Trost, 2007). Genom att kontakta gamla kollegor och vänner, på skolor runt om i Sverige, fick vi kontaktuppgifter till speciallärare som intervjuades. Vi ville också få tag i två till tre högstadielärare som varje speciallärare samarbetade med. Ytterligare ett snöbollsurval utfördes där speciallärarna gav oss kontaktuppgifter till högstadielärarna, som vi skickade en enkätlänk till via e-post. Det fanns en risk att vi genom det här urvalsförfarandet endast skulle få kontakt med högstadielärare som speciallärarna har ett gott samarbete med, men vi bortsåg från det eftersom vi önskade finna exempel på framgångsrika samarbeten. Det slutliga urvalet bestod av åtta speciallärare med specialisering mot matematik, utvecklingsstörning eller språk-, skriv- och läsutveckling, samt tolv högstadielärare med ämnesbehörigheter i svenska, svenska som andraspråk, engelska, matematik, SO- och NO-ämnena, teknik, hemkunskap och/eller bild.

6.4 Bortfall

I de två kommuner som ingick i det ursprungliga urvalet tillfrågades 16 skolor, varav en skola valde att delta. Tre skolor hade ingen speciallärare för tillfället och tolv skolor tackade nej. I steg två lade vi till tre närliggande kommuner där två av 22 skolor valde att delta; fem skolor hade ingen speciallärare och 14 skolor tackade nej. I steg tre lade vi till ett snöbollsurval då vi genom gamla kollegor och vänner kom i kontakt med sex skolor i andra delar av landet varav en skola tackade nej. Orsaker som låg till grund för avstått deltagande var övervägande på grund av den pågående pandemin, vilken innebär hög arbetsbelastning för skolornas personal på flera olika sätt. Andra orsaker var att skolan av olika anledningar inte hade någon anställd speciallärare eller omfattande problematik med lokaler. Sammanlagt tillfrågades tio speciallärare men två avstod deltagande. Av 19 tillfrågade högstadielärare deltog tolv. Stukát (2011) menar att det är viktigt att registrera bortfallet då konsekvensen av bortfallet kan innebära att en särskilt intressant grupp faller bort. Det behöver uppmärksammas och diskuteras huruvida det påverkar resultatets tillförlitlighet.

6.5 Genomförande

Första steget var att kontakta de tilltänkta skolornas rektorer för att få ett godkännande att genomföra studien med deras speciallärare. Via respektive skolas hemsida inhämtades e-postadresser till rektorerna och ett missiv skickades till dem via e-post. Där angavs ett datum för uppföljning per telefon. I de fall vi inte fick kontakt vid uppföljningen, lämnades ett meddelande på telefonsvarare eller, där så inte var möjligt, skickades e-post med ett framflyttat uppföljningstillfälle. Vid positiv respons kontaktades speciallärarna och delgavs ett missiv via e-post. Speciallärarna tillfrågades även om namn och kontaktuppgifter till 2-3 högstadielärare i årskurs 6-9 som de samarbetar med, så att även de kunde delges ett missiv. I samtliga missiv informerades om studiens syfte och förutsättningar samt ställdes en förfrågan om deltagande (Vetenskapsrådet, 2017). Liksom i rektorernas missiv, delgavs även här ett datum för uppföljning om svar inte erhöles innan dess. De speciallärare som valde att delta, kontaktades via e-post eller telefon för att avtala tid för en digital intervju om 20-30 minuter. Deltagande högstadielärare kontaktades via e-post, där datum för utskick av länk till enkäten uppgavs. Samtidigt informerades igen om frivilligheten i att delta. I de fall responsen från de tillfrågade respondenterna uteblev, valde vi att via e-post eller telefonsamtal påminna vid ett tillfälle. Om igen trycktes på frivilligheten i att delta, samt att de när som helst i processen kan välja att avstå. Intervjuerna spelades in med hjälp av de digitala plattformarna Zoom eller Teams med iPad och/eller mobiltelefon som back-up. På grund av rådande pandemi, där ett minimum av fysiska kontakter rekommenderas, genomfördes samtliga intervjuer och enkäter digitalt. För att anpassa genomförandet efter gällande tidsramar, fördelades intervjuerna mellan studiens författare och utfördes enskilt i stället för gemensamt. (Se bilaga 1-3 för missiv.)

6.6 Pilotintervjuer och pilotenkäter

En nackdel med intervjuer är att utfallet beror av intervjuarens kompetens. Därför bör en pilotintervju genomföras som kontroll av frågornas utformning (Stukát, 2011). Inför insamlingen av empiri genomförde vi därför två pilotintervjuer med två speciallärare. Larsson (1986) menar att intervjuaren får reda på hur respondenten tolkat frågan när svaret avges och att det först då framträder om frågan behöver omformuleras. Vid pilotintervjuerna deltog vi båda två och intervjuade var sin speciallärare. Den som inte intervjuade lyssnade och förde anteckningar om tid, genomförande, frågornas utformning och intervju svar. Efteråt förde vi en dialog kring vårt agerande, frågeordning, följdfrågor och ändringar vi behövde göra. Därefter justerades intervjuguiden och vi reviderade den beräknade intervjutiden i missivet.

Även enkätfrågor bör granskas och utprovas noggrant i förväg (Stukát, 2011). En nackdel med enkäter är att det inte går att ställa uppföljningsfrågor eller förklara frågan för respondenten, med påföljd att svaret kan utebli. Frågorna bör därför utformas så enkelt och tydligt som möjligt (Bryman, 2018). Därför förbereddes även enkäten till högstadielärarna och utprovades med hjälp av fyra högstadielärare som inte skulle delta i studien. Efter utprovningen anpassades frågornas ordning och formuleringar utifrån den respons vi fått. Pilotenkäterna gav också information om hur lång tid det tog att fylla i enkäten, vilket vi angav i missivet. Slutligen gjordes några sista justeringar för att anpassa enkät- och intervjufrågor till varandra.

6.7 Bearbetning och analys

Dahlgren och Johansson (2009) beskriver en arbetsgång i sju steg för bearbetning, som följts i den här studien. 1) Var och en av oss transkriberade de intervjuer vi genomfört. I transkriberingen tog vi med intervjuerna i sin helhet med tankepauser, onomatopoetiska uttryck och känslouttryck, men vi tog inte med tankeljud som ehh och öhh. Därefter skrev vi ut intervjuerna för att möjliggöra en kondensation genom upprepade genomläsningar med penna

i hand. Författarna menar att genomläsningarna är nödvändiga för att dels lära känna empirin, dels kunna utläsa beskrivningskategorier och göra jämförelser i materialet. 2) Sedan identifierade, färgmarkerade och sammanförde vi de delar av materialet som kunde härröras till respektive frågeställning och lade därmed grunden för en 3) jämförande analys av de uppfattningar som framträdde. Enligt författarna är syftet med jämförelsen att upptäcka likheter och skillnader, samt variationer inom dem, för att kunna 4) gruppera uppfattningarna i olika kategorier som beskriver varje undersökt fenomen. Det här uppnådde vi genom att föra många och långa diskussioner med varandra där vi sökte efter innebörden av respondenternas utsagor. 5) I nästa steg artikulerade vi beskrivningskategorierna, det vill säga vi avgränsade varje beskrivningskategoris variationer, så att vi kunde skilja dem från varandra (Dahlgren & Johansson, 2009). 6) Genom att flera gånger fokusera på likheterna i variationerna och söka efter det centrala i varje beskrivningskategori, kunde vi namnge beskrivningskategorierna. Varje beskrivningskategori gavs ett kortfattat, men ändå tydligt namn, som visar på kärnan i vad uppfattningarna i kategorin uttrycker. 7) Slutligen kontrasterade vi beskrivningskategorierna mot varandra i syfte att reducera och sammanföra innehållet i dem ytterligare, så att varje kategori gav detaljerad information om en specifik uppfattning (Dahlgren & Johansson, 2009). Varje undersökt fenomenets beskrivningskategorier utgjorde nu ett *utfallsrum* som innefattade respondenternas variationer av uppfattningar och deras förhållande till varandra (Marton & Booth, 2000). Motsvarande arbetsgång följdes med svaren från enkäterna, bortsett från transkriberingen som ersattes med en utskrift av de digitala enkätsvaren. Därefter jämfördes respondenternas beskrivningskategorier inom samma fenomen med varandra. I resultatdiskussionen (avsnitt 8.2) har vi applicerat de teoretiska utgångspunkterna på resultatet och även ställt resultatet i förhållande till tidigare redovisad litteratur och forskning.

6.8 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Begreppet *validitet* i den kvantitativa forskningen handlar främst om att mäta det som avses att mätas (Bryman, 2018). I studier där fenomenografi används, handlar validiteten huvudsakligen om relationen mellan beskrivningskategorierna och de tolkade uppfattningar som framkommit i empirin (Uljen, 1989). För att uppnå validitet i studien strävade vi efter att våra tolkningar av respondenternas uppfattningar och dess variationer, som vi utläste ur empirin, ska kunna härledas ur beskrivningskategorierna. Uljen (1989) betonar att sambandet mellan tolkningar och beskrivningskategorier ska göras synligt även för andra än studiens författare. I resultatet presenteras därför våra tolkningar av respondenternas uppfattningar som ligger till grund för beskrivningskategorierna. De motiveras och exemplifieras med citat ur intervjuer och enkäter.

Vi har haft som mål att försöka skapa en *intern reliabilitet* genom att diskutera och tolka empirin tillsammans, för att uppnå en överenskommen tolkning (Bryman, 2018). För att stärka reliabiliteten i den tolkade empirin har vi gått igenom resultatet åtskilliga gånger för att försäkra oss om att de valda beskrivningskategorierna verkligen har speglat respondenternas uppfattningar (Uljen, 1989). Även respondenternas vilja att delta samt deras lämplighet för studiens syfte kan ha påverkat reliabiliteten. Urvalet bestod därmed av distinkta val och vi valde också att förtydliga möjligheten att tacka nej till deltagande i missiven (Jacobsson & Skansholmen, 2019). Konsekvensen av de bortfall som blev skulle kunna innebära att en särskilt intressant grupp faller bort och att vi då missar en viss typ av variationer av uppfattningar, men vi upplever inte att bortfallet har påverkat resultatets tillförlitlighet på ett nämnvärt sätt (Stukát, 2011). Trots bredden i urvalet har variationerna av uppfattningar i resultatet varit likartade.

I Jacobsson och Skansholm (2019) anses *generaliserbarheten* inte vara det huvudsakliga i kvalitativ forskning och kan därmed bortses ifrån. Syftet är snarare att tolka och förstå insamlad data (Stukát, 2011). Inom fenomenografin eftersträvas ingen generaliserbarhet eftersom ansat-

sen syftar till att upptäcka kvalitativa variationer av uppfattningar, vilket empirin från både intervjuer och enkäter bildat underlag för. Inte heller strävar vi efter att ringa in ett visst antal kvalitativa uppfattningar och applicera dem på en viss population (Stukát, 2011). Även om vår empiri om samarbete är insamlad från olika delar av Sverige, från speciallärare med olika specialiseringar och högstadielärare med varierande ämnesbehörigheter, är underlaget för litet för att dra några övergripande slutsatser. Däremot kan studiens resultat *relateras* till andra skolors förutsättningar för samarbete mellan speciallärare och högstadielärare (Stukát, 2011).

6.9 Etiska överväganden

Inför genomförandet av studien bör många övervägande göras då de tillfrågade respondenterna måste delta av ren frivillighet och inte genom övertalning. Var går gränsen för vad som är påtryckning och påminnelse vid uteblivet svar? Den frågan behöver tas ställning till vid varje enskilt tillfälle och inte göras på rutin (Trost, 2007). Vi kontaktade därför först skolornas rektorer för att få ett godkännande att kontakta deras speciallärare och högstadielärare. Därefter följdes den första kontakten upp, med ett telefonsamtal eller genom att skicka e-post. Om de då valde att avstå deltagande, eller inte återkom till oss, tog vi inga ytterligare kontakter.

För att säkerhetsställa att genomförandet av intervjuer och enkäter följde etiska aspekter, beaktade vi de fyra huvudkraven i Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer i vårt tillvägagångssätt. Utifrån *informationskravet* upplyste vi respondenterna om studiens upplägg och om vad ett deltagande skulle innebära. Förutsättningarna som delgavs var att de när som helst kunde välja att avbryta sin medverkan, att den data som samlades in enbart används som underlag för studien och inte sprids vidare, samt att de intervjuade respondenterna kunde välja bort inspelning av bild vid genomförandet av den digitala intervjun. Genom att tydligt informera om förutsättningarna och trycka på frivilligheten i att delta, samt upprepa frågan innan start av intervju, försäkrade vi oss om att *samtyckeskravet* uppfylldes. Inspelning av ljud motiverade vi med att studien är inspirerad av fenomenografin, vilken utgår från noggrant transkriberade intervjuer. Respondenterna tillfrågades därför innan start om de var positiva till att intervjun spelades in och inspelningen startade inte förrän ett godkännande hade mottagits. Trots det här kunde vi inte vara helt säkra på att respondenterna deltog utan att känna sig tvingade; att de ställde upp för att de redan tackat ja till att delta. Den givna informationen uppfyllde även *konfidentialitetskravet*, vilket innebär att identiteten hos varken skolor, speciallärare eller högstadielärare ska kunna påvisas. För att stärka respondenternas anonymitet ytterligare valde vi att benämna speciallärarna SL 1-SL 8 och högstadielärarna med HL 1-HL 12 i redovisning och diskussion av resultatet. Av samma anledning valde vi att inte heller redovisa vilka respondenter som samarbetade eftersom det i resultatets citat återges kopplingar till kön och för att en av speciallärarna saknade deltagande högstadielärare. Även tystnadsplikt gäller och att endast vi som studiens författare har tillgång till det inspelade och insamlade materialet. Enligt *nyttjandekravet* kommer materialet endast användas till studien och sedan raderas. Högstadielärarna informerades om samtliga forskningsetiska krav via det missiv vi skickade till dem, samt att vi i enkäten tryckte på anonymiteten, på att deltagande var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta deltagandet.

7 Resultat

Resultatredovisningen är uppdelat i fyra delar: presentation av respondenterna, deras uppfattningar av begreppet samarbete, deras uppfattningar av planering, genomförande och uppföljning av undervisning i läsförståelsestrategier och deras uppfattningar av det generella samarbetet. I resultatet redovisas också hur respondenterna uppfattar vilka organisatoriska förutsätt-

ningar som finns för att bedriva ett samarbete. Samma respondent kan uttrycka flera uppfattningar varför de också kan förekomma med citat under flera beskrivningskategorier. Uppfattningarna har sammanförts i beskrivningskategorier som bildar utfallsrum inom varje avsnitt. De presenteras var för sig och jämförs sedan med varandra. De uppfattningar som högstadielärarna uttrycker via sina enkätsvar är i vissa fall så korta, att om de citerades skulle upplevas ryckta ur sitt sammanhang utan den tillhörande frågan. Därför förekommer inte citat från alla högstadielärare. Emellertid är deras uppfattningar invävda i de övergripande texterna om de beskrivningskategorier som framträder.

7.1 Presentation av respondenter

Respondenterna består av sju speciallärare och en specialpedagog i åldrarna 32-55 år. De tog sin lärarexamen mellan 1989-2011 och sin påbyggnadsexamen 2008-2021. En av dem har fått sin grundutbildning i ett annat europeiskt land. Flera hade specialläraruppdrag innan de vidareutbildade sig, varför antal år i en specialpedagogisk yrkesroll varierar mellan 3,5-13 år. Specialpedagogen har en tjänst där hälften omfattar specialläraruppdrag. En speciallärare innehar en tjänst som specialpedagog. Två av speciallärarna har examen med specialisering mot utvecklingsstörning, två mot matematik och tre mot språk-, skriv- och läsutveckling. Sex är kvinnor och två är män.

De deltagande högstadielärarnas ålder är 25-51 år. De har arbetat som lärare i mellan 6 månader och 26 år. Samtliga högstadielärare undervisar i årskurs 6-9, varav två även i årskurs 4 och/eller 5. Fem av dem är ämneslärare i matematik och/eller ett eller flera NO-ämnen eller teknik, två är ämneslärare i SO-ämnen, två i svenska, svenska som andraspråk och engelska, en är ämneslärare i enbart svenska och två i svenska i kombination med SO-ämnen eller hem- och konsumentkunskap. En av högstadielärarna har även behörighet i bild. Tio är kvinnor, två är män.

För att stärka respondenternas anonymitet och för att inte låta läsningen av resultat eller citat påverkas av deras kön, etnicitet eller ålder, benämner vi speciallärarna och specialpedagogen SL 1-SL 8 och högstadielärarna med HL 1-HL 12. Specialpedagogen särskiljs inte i resultatet utan benämns som speciallärare eftersom hälften av dennes tjänst avser specialläraruppdrag.

7.2 Speciallärarnas och högstadielärarnas uppfattningar av begreppet samarbete

Här redovisas de deltagande speciallärarnas och högstadielärarnas uppfattningar av begreppet samarbete utifrån de beskrivningskategorier som framträtt ur empirin.

Speciallärarnas uppfattning av begreppet samarbete

Vid genomläsning av intervjuerna med speciallärarna framträdde beskrivningskategorin att begreppet samarbete innebar att ha *samsyn*. En samsyn kring elever, att det behövdes ett ömsesidigt och respektfullt lyssnande i dialog med varandra för att hitta lösningar och en samsyn kring kompetensnyttjande med en respekt för varandras kompetens. Stor vikt lades vid att arbeta tillsammans utifrån ett gemensamt syfte eller mot ett gemensamt mål.

SL 4: Samarbete förknippar jag med ömsesidigt lyssnande. Det kan vara att man hittar gemensamma grunder att stå på, utgå... Alltså gemensamma nämnare för att sen kunna bygga någon slags givande relation inte bara för sig själv utan för de andra inblandade.

SL 8: [...] det är som en gemensam tolkning av att hur man ska jobba vidare, att samarbete är ett givande och tagande, att litegrann det här att lyssna in och kunna liksom bolla litegrann... att du lyssnar på mig och jag lyssnar på dig.

SL 3: Att samarbeta för mig, det handlar om att jag och undervisande lärare har en väldigt nära dialog kring både elevens behov men kanske också diskuterar gruppens behov och att vi också har en dialog kring hur vi på bästa sätt tillsammans kan stötta eleverna

För att hitta lösningarna krävdes en samsyn kring elevers behov, tillgängliga resurser och undervisningen.

Högstadielärarnas uppfattning av begreppet samarbete

I högstadielärarnas enkätsvar framträdde två beskrivningskategorier vars innebörd uttryckte ett gemensamt arbete mot ett bestämt mål. Den ena uppfattningen var att samarbete innebar att ha *samsyn*. Högstadielärarna beskrev att samarbete handlade om att flera personer arbetade tillsammans mot ett gemensamt mål för att uppnå ett resultat. I det arbetet krävdes en *samsyn* av elevernas behov. Det handlade också om att i arbetet hjälpa och stötta varandra för att nå målet.

HL 2: Att all pedagogisk personal arbetar tillsammans kring elever och mot samma mål.

HL 1: Vi arbetar tillsammans för att få eleverna i mål, vi gör olika saker men samarbetar mot målet med en pågående dialog kring vad som gynnar eleven bäst.

I den andra uppfattningen uttryckte högstadielärarna att samarbete handlade om att hitta de bästa möjligheterna för eleverna att ta till sig undervisningen, att vara *lösningsofokuserad*. Här visade utbyte av tankar och idéer i en öppen dialog samt stöttning av varandra, vägar framåt.

Jämförelse mellan speciallärares och högstadielärarnas uppfattningar av begreppet samarbete

I speciallärares och högstadielärarnas uppfattningar av begreppet samarbete framträdde en samstämmighet kring att samarbete var något som skedde tillsammans. Det fanns en strävan mot ett gemensamt syfte eller mål där samarbetet grundade sig i stöttande och respektfull kommunikation kring elevernas behov och undervisningen.

7.3 Speciallärares och högstadielärarnas uppfattningar av samarbete kring undervisning i läsförståelsestrategier

Läsförståelsestrategier definierades av speciallärares som 1) användning av olika tekniker eller metoder för hur man bryter ner en text för att förstå den eller som 2) olika strategier för hur man kan lära sig läsa och bli en bra läsare. Två av speciallärares använde sig av specifika strategier som RU, QtA och Venn-diagram samt avkodningsträning med Bravkod i enskilt alternativt åtgärdande arbete med elever. En speciallärare använde sig av språkutvecklande arbetsmetoder och reparationsmaterial för elever som riskerar att inte nå målen i undervisningen. Högstadielärarna definierade läsförståelsestrategier som 1) strategier som används för att läsa och avkoda olika typer av texter eller 2) strategier som underlättar hur man tar sig an och förstår en text. De olika läsförståelsestrategier högstadielärarna använde sig av i undervisningen var RU, LF-metoden, QtA, Läsfixarna, Venn-diagram, VÖL och en variant på VÖL-metoden.

Speciallärares uppfattning av samarbete kring undervisning i läsförståelsestrategier

Bland speciallärares uppfattningar av samarbete kring planering, genomförande och uppföljning av undervisning i läsförståelsestrategier framträdde tre beskrivningskategorier; *obefintligt*, *under utveckling* och *funktionellt*. Beskrivningskategorin *obefintligt* omfattade sex av speciallärares. De uppfattade att de inte hade något samarbete med högstadielärarna kring läsförståelsestrategier. En av dem förklarade att samarbete endast skedde kring kartläggningar och uppföljning av resultat eftersom en kunnig försteläraren tagit över arbetet. En annan hade

en positiv inställning till ett kommande samarbete. Speciallärarna med specialisering mot matematik uttalade att de inte hade den utbildningen.

SL 8: Det har jag också varit helt öppen med mina kollegor att det här är någonting jag behöver fortbilda mig i [...] där jag arbetade förut hade jag hand om allt som hade med matten att göra och min kollega hade hand om svenska och så delade vi på engelskan... så att det här är ju min svaga länk helt enkelt.

SL 7: Om vi skulle börja samarbeta lite, för nu har vi något som heter språkstöd här och det finns en lärare i arbetslaget som ska ha det, nu har vi ju distans så det har inte funkade så bra men den dagen hon börjar med det så tror jag att det samarbetet kommer bli jättebra...

Speciallärarens kunskaper användes i stället när undervisningen redan hade påbörjats eller redan skett. Samarbetet blev reaktivt och genomfördes utifrån ett kategoriskt perspektiv eller som en åtgärd efter kartlägningsarbete, i stället för att kompetensen togs tillvara i planeringen av undervisningen.

SL 4: De planeringarna är ju klara, det är läraren som planerar. Jag kan ha synpunkter när planeringen är färdig, när jag... alltså när jag ställs inför själva uppgiften "Hur ska ni gå igenom det här?" när vi får möjlighet med en elev.

I beskrivningskategorin *under utveckling* fanns en speciallärare som uppfattade att det fanns ett visst samarbete kring läsförståelsestrategier i en årskurs i samband med arbete kring studieteknik vid skolstarten, men inget kontinuerligt samarbete. Beskrivningskategorin *funktionellt* omfattade också en speciallärare, vilken uppfattade att det fanns ett samarbete i alla delar.

SL 5: [...]beroende på vad de har för elever, vilken grupp vi pratar om så ber de om hjälp hur de ska tänka, hur de kan anpassa uppgifterna, vad de kan använda för metoder. [...] vilken nivå ska de ha, alltså vilka texter de ska använda. Ibland kommer jag med förslag och ger material till dem och anpassar och jag får ganska ofta fria händer och får anpassa deras undervisning efter mina elever som jag tar ut till exempel [...] Ibland behöver läraren mer stöttning. Ibland behöver eleverna ganska mycket och ibland delar vi på klassen så jag har en mini-klass, eller klass i klassen [...] De flesta vill diskutera hur lektionen gick efter lektionen, vad de kan bli bättre på, hur vi kan anpassa... Vad jag tycker, vad jag känner.

I det här samarbetet förekom samplanering, samundervisning och uppföljning av undervisningen mellan specialläraren och högstadielärarna. Högstadielärarna gjorde en huvudplanering och specialläraren föreslog anpassningar på grupp- och individnivå. Ibland skedde samundervisning genom att de undervisade var sin grupp eller genom att specialläraren i helklass förtydligade instruktioner och genomgångar. Specialläraren stöttade även elever enskilt eller i grupp, både i och utanför klassrummet. Värt att notera är att den här specialläraren inte har specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling.

Högstadielärarnas uppfattning av samarbete kring undervisning i läsförståelsestrategier

Högstadielärarnas uppfattningar av samarbete kring planering, genomförande och uppföljning av undervisning i läsförståelsestrategier innefattade två av de beskrivningskategorier som fanns hos speciallärarna: *obefintligt* och *under utveckling*. I kategorin *obefintligt* återfanns nio av de tolv högstadielärarna. Här fanns inget samarbete alls. Fyra av dem använde en eller flera läsförståelsestrategier i sin undervisning. De undervisade i ämnena svenska, svenska som andraspråk, engelska och/eller SO-ämnena. En av de fyra uppgav att genomförande av läsförståelsescreeningar planerades med specialläraren, dock inte samma speciallärare som nämnts här ovan. I det här fallet baserades samarbetet på att specialläraren stöttade enskilda elever med

anpassat material i den ordinarie undervisningen. De fem högstadielärarna som undervisade i matematik, NO och teknik uppgav att de inte samarbetade med specialläraren kring undervisning av läsförståelsestrategier. En av dem använde sig av en strategi att ställa frågor som påminner om VÖL.

HL 3: Vi planerar när screeningar ska genomföras [...] Vi går igenom resultatet tillsammans för att se var vi behöver sätta in extra stöd [...] Ofta kommer specialläraren med bra idéer om hur vi kan möta en viss elev.

HL 10: Jag är mattelärare och jobbar inte med läsförståelse.

HL 11: Jag undervisar inte i sv, men kör vad vet vi nu. Nyfikenhet – vad kan vi lära oss. Nytt läge – vad har vi lärt oss.

Tre av högstadielärarna uppfattade att det fanns ett samarbete *under utveckling* kring undervisning av läsförståelsestrategier.

HL 4: Specialläraren gör olika tester och jobbar sedan med eleverna med min undervisning som utgångspunkt. T.ex. en text jag jobbar med i klassen använder specialläraren när denne jobbar med lässtrategier tillsammans med en elev.

Högstadieläraren gjorde en huvudplanering där specialläraren kom med synpunkter och förslag på anpassningar efter att planeringen var gjord, eller att specialläraren ensam skötte planeringen för elever i behov av stöd. Efter dialog med högstadielärarna kunde specialläraren antingen delta i undervisningen eller fördela andra resurser till eleverna. I två av fallen följdes undervisningen upp med en efterföljande diskussion om utfall och framåtsyftande arbete.

Jämförelse mellan speciallärarnas och högstadielärarnas uppfattning av samarbete kring läsförståelsestrategier

I resultatet framträdde att högstadielärarna som undervisar i något av ämnena svenska, svenska som andraspråk, engelska och/eller SO-ämnen använde läsförståelsestrategier i sin undervisning men samarbetade inte med specialläraren kring undervisningen. Det framträdde också att majoriteten av högstadielärarna som undervisade i matematik-, NO- eller teknik inte såg kopplingar mellan läsförståelsestrategier och deras ämnesundervisning. Det fanns en samsyn mellan respondenterna om att samarbetet kring planering, genomförande och uppföljning av undervisning i läsförståelsestrategier var antingen *obefintligt* eller *under utveckling*. Det fanns också motstridiga uppfattningar av samarbetet då ingen av högstadielärarna uppfattade att det fanns ett *funktionellt* samarbete medan SL 5 uppfattade det. I resultatet framkom att speciallärare och högstadielärare i beskrivningskategorin *under utveckling* hade olika uppfattningar av vad samarbetet kring undervisning i läsförståelsestrategier innefattade.

7.4 Speciallärarnas och högstadielärarnas uppfattningar av det generella samarbetet

Det mest framträdande i resultatet var en önskan från båda parter om att samarbeta mer än vad som gjordes idag för att kunna arbeta mer proaktivt. De deltagande speciallärarna hade alla ett omfattande uppdrag, med stort fokus på åtgärdande insatser i form av undervisning med enskilda elever eller i mindre grupper. Speciallärarna uppgav att de ville få möjlighet att föra en djupare dialog kring undervisning och anpassningar. Där speciallärarna hade ett samarbete med högstadielärarna uttrycktes att samarbetet var kommunikativt och att det fanns en vilja att hitta de bästa lösningarna för eleverna. I ett fall fördes fram att ”det har varit väldigt, väldigt

bra samarbete på den här skolan” (SL7). Samtidigt uttrycktes generellt att samarbetet hade kunnat vara mer fördjupat.

Speciallärares uppfattning av det generella samarbetet med högstadielärarna

Speciallärares uppgav att de samarbetade med högstadielärarna kring ämnesrelaterad och ämnesövergripande undervisning, kartläggningar och vid elevhälsoärenden. En av dem hade ett funktionellt samarbete kring undervisning i läsförståelsestrategier. Ur intervjuerna kring hur speciallärares uppfattade samarbetet med högstadielärarna framträdde två olika beskrivningskategorier. I beskrivningskategorin *relationsbundet* uttryckte speciallärares att samarbetet berodde på vem de samarbetade med. Ett fungerande samarbete med högstadielärarna skedde när klimatet var öppet och prestigelöst. Då deltog ofta båda parter i undervisningen och kommunicerade i naturlig dialog om undervisning och elever på ett respektfullt och ödmjukt sätt för att nå utveckling.

SL 5: [...] det som fungerar bra är när jag är typ schemalagt på deras lektioner och jag är där regelbundet och jag är med på planeringen så att jag är en del av deras planering och lektion och typ vardagsliv helt enkelt.

SL 7: [...] naturliga samtal som jag tänker är det som ... där dom ofta får uttrycka vad de känner vad de gör och vad dom erfar och då tänker jag att jag blir det här naturliga bollplanket [...] i och med att jag känner, vad gör läraren i det här nu så är det mycket lättare för mig att gå in och handleda den eleven eller jobba eller i en grupp.

Speciallärares uttryckte att det krävdes en ödmjukhet inför att inleda ett samarbete med högstadielärare, där det inte fanns en relation sedan tidigare. Det handlade också om att i sin yrkesroll kunna känna av olika situationer, där ett samarbete skulle ske för att samarbetet skulle bli utvecklande, förtroendefullt och samstämmigt. Det uttalades att samarbetet såg olika ut beroende på vilken högstadielärare speciallärares samarbetade med.

SL 4: Där det finns en relation redan sen tidigare är det desto lättare och det blir ännu lättare om vi har... liknande... värdegrund, vill jag säga, eller liknande uppfattning [...] om det finns specialpedagogiska glasögon i klassrummet från början då blir det mycket, mycket enklare att hitta gemensamt givande och produktivt samarbete. Annars så kan det bli som det kan bli ibland och då blir det jobbigt.

Den andra beskrivningskategorin beskrev att samarbetet var *utmanande*. Speciallärares uppfattade att det var utmanande när de användes som en avlastning för den undervisande högstadieläraren i klassrummet. I stället för att få användning för sina specialpedagogiska kunskaper, användes de till exempel som en extra resurs vid provsituationer eller säkerställde att digitala hjälpmedel fungerade. Hos vissa högstadielärare uppfattade speciallärares att de mötte ett motstånd till samarbete och att deras kompetens därför förblev outnyttjad.

SL 2: Och då ser man ju inte mig som en tillgång utan då blir det liksom att Oj då, nej stopp och belägg! Det här vill jag sköta själv, liksom. [...] Och så lärare, hur mycket man har samarbetat med en speciallärares, att man ser att... att man inte ser en speciallärares som ett hot utan som en tillgång. Och det har ju... att även om man kommer med tankar och idéer, det innebär ju inte att de gör fel.

Speciallärares uppfattade också att samarbetet var utmanande när det var motvilligt eller begränsat och när deras yrkeskunskande ifrågasattes. Det hände att det vid kartläggningar konstaterades ett resultat som sedan inte användes som grund för vidare undervisning eller där resultatet inte mynnade ut i en dialog kring elevers behov. Då uppfattades högstadielärares in-

ställning ibland som statisk och oflexibel, vilket bottnade i en elevsyn som inte stämde överens med speciallärarens relationella och inkluderande perspektiv på undervisningen.

SL 3: Sen hamnar vi alltid i situationer där vi har olika elevsyn eller har olika syn på om problemet ligger hos den enskilda eleven eller om problemet ligger i undervisningen. Det här är en pågående dialog där jag kanske står för ett annat förhållningssätt i dialogen med en del av mina medarbetare men har samsyn när det gäller andra medarbetare.

SL 4: Sen är det svårt att kämpa mot den typen av inställningar om man har inställningen att min undervisning fungerar för 75 eller 80% av mina elever. Fungerar det inte för de andra då är det inte mitt problem.

Speciallärarna uppfattade ibland ett motstånd till utveckling av ledning och stimulans i klassrummet. En del högstadielärare hade svårt att lämna sin trygghetszon och följde gamla rutiner och vanor. Utmaningen låg då i att få högstadielärarna att differentiera undervisningen.

Högstadielärarnas uppfattning av det generella samarbetet med speciallärarna

Högstadielärarna uppgav att de hade ett samarbete med speciallärarna om ämnesrelaterad och ämnesövergripande undervisning, kartläggningar, arbete med extra anpassningar och vid elevhälsoärenden. Tre av dem uppgav att de hade ett visst samarbete kring undervisning i läsförståelsestrategier. En av de deltagande högstadielärarna uppgav att det för närvarande inte fanns något samarbete kring undervisningen, på grund av att specialläraren nyligen anställts. Där det fanns ett samarbete framträdde två beskrivningskategorier i enkätsvaren. Åtta av högstadielärarna uppfattade att samarbetet var *kommunikativt* eftersom det framkom att ett positivt och framåtsyftande samarbete uppstod i de fall där specialläraren, genom att delta i undervisningen, intog en handledande roll. I ett sådant samarbete uppfattade högstadielärarna att speciallärarens kompetens togs tillvara på ett gynnsamt sätt.

HL 5: När hen är med i undervisningen då och då och kan uppfatta hur elevgrupperna är och utifrån det ge mig konkreta feedback på hur jag kan förbättra/utveckla min undervisning.

Samarbetet uppfattades som ett arbete där båda parter var delaktiga, lyhörda och att det skedde i samverkan med varandra. Det fördes en dialog kring undervisningen och kring elevernas behov. Samarbetet innebar att högstadielärare och speciallärare stöttade varandra, delade med sig av sina kompetenser och det gavs utrymme att utbyta tankar och idéer för att tillsammans arbeta mot ett gemensamt mål med eleven i centrum.

HL 1: Vi är båda måna om eleverna och söker upp varandra vid frågor. Det är inte bara den ena parten som jagar den andre utan att vi försöker båda två från varsitt håll hjälpa och stödja med hjälp av vårt samarbete.

HL 9: Bra med fler ögon som uppmärksammar eleven och att vi har en tät muntlig uppföljning kring dessa.

I den andra beskrivningskategorin uppfattade majoriteten av högstadielärarna att samarbetet var *under utveckling*. Det visade sig genom en syn på samarbete där specialläraren förväntades avlasta högstadieläraren. Där högstadieläraren ansåg att det inte skedde tillräckligt avlastande arbete, förklarades det med att det behövdes fler speciallärare, att det var tidsbrist eller brist på tillgängliga resurser.

HL 1: När det blir fler elever i en klass som behöver stöd, så blir samarbetet lidande eftersom då blir arbetsbördan för stor och svår att få tid med alla elever.

HL 12: Hon behöver mer tid eller så behöver vi en till speciallärare.

Högstadielärarna planerade för att specialläraren genomförde vissa lektioner tillsammans med de elever som var i behov av stöd i mindre grupper, ofta utanför klassrummet. Det innebar att eleven exkluderades från klassens gemenskap, samtidigt som högstadielärarna avlastades.

HL 9: Jag planerar hur undervisningen kommer att se ut för de elever som vi samarbetar kring. Specialläraren genomför vissa lektioner tillsammans med dessa elever. Oftast i väldigt små grupper (1-3 elever).

Där samarbetet uppfattades vara *under utveckling* nämnde två högstadielärare att specialläraren uppfattades som otillräcklig och ifrågasättande, utan att bidra med sin kompetens på ett framåt-syftande sätt.

HL 5: När hen endast kritiserar undervisningen utan att ge konkreta råd på förbättring.

HL 8: Hade gärna sett mer egna kreativa lösningar och egna initiativ från special-lärarens sida.

Högstadielärarna uttryckte här att de inte alltid var nöjda med speciallärarens handledning. De hade då önskat få mer konkret återkoppling.

Jämförelse mellan speciallärarnas och högstadielärarnas uppfattningar av det generella samarbetet

I speciallärarnas och högstadielärarnas uppfattningar av samarbete fanns en gemensam syn på att ett gott samarbete förutsatte god kommunikation. Högstadielärarna lyfte att ett fungerande samarbete innehöll en dialog kring undervisningen. Speciallärarna uttryckte vikten av att kommunikationen skedde med respekt för varandras kunskande. De uppfattade även att de förväntades avlasta högstadielärarna i arbetet med elever i behov av stöd. Å andra sidan uttryckte högstadielärarna en förväntan att bli avlastade av specialläraren. I avlastningen framträdde ett kategoriskt perspektiv eftersom samma grupp elever ofta undervisades utanför klassrummet. Det framträdde också motstridiga uppfattningar kring hur speciallärarnas handledning genomfördes. Högstadielärarna uppfattade här att speciallärarna brast i att ge konstruktiv kritik. Speciallärarna å andra sidan uppfattade att deras kompetens blev ifrågasatt och att samarbetet kunde mötas med motstånd och då blev lidande.

7.5 Speciallärarnas och högstadielärarnas uppfattningar av organisatoriska förutsättningar för samarbete

Flera av högstadielärarna uppfattade att speciallärarna inte hade tillräckligt med tid för att delta i ämnes- och arbetslagsmöten. De önskade att det fanns mer tid för gemensam planering och reflektion. För att samarbetet skulle bli av, krävdes att det fanns gemensam tid för att mötas. Möjligheterna för ett samarbete styrdes av skolornas organisation och den tid som avsattes i organisationen för att kunna samarbeta. I resultatet framträdde att en av de åtta speciallärarna och två av de tolv högstadielärarna, uppfattade att det fanns organisatoriska förutsättningar för ett fungerande samarbete, men att förutsättningarna kunde ha varit bättre. Det förekom också att speciallärare och högstadielärare på samma skola hade olika uppfattningar av samarbetet.

Speciallärarnas uppfattning av organisatoriska förutsättningar för samarbete

Sex speciallärare lyfte fram att rektor, eller rektor genom EHT, tilldelade vilka elever och uppdrag de skulle arbeta med. Två uttryckte svårigheter i att räkna till för alla lärare och elever i behov av stöd eftersom de var ensamma inom sin specialisering i årskurs 4-9. I fem av inter-

vjuerna gick att utläsa en tydlig arbetsgång, handlingsplaner och/eller rutiner kring elever i behov av stöd. I två av de här ramarna var otydliga och skulle behöva renodlas. Sju speciallärare uppfattade totalt sett att de organisatoriska förutsättningarna för samarbete med högstadielärarna var *bristfälliga*. Emellertid uppgav en av dem, att det vid några tillfällen gavs möjlighet att använda lagmöten till samarbete kring planering och uppföljning av ämnesövergripande arbetsområden. Då nyttjades den samlade kompetensen till att utveckla undervisningen för elever i behov av stöd. Samtliga sju uppfattade trots det att nuvarande organisatoriska förutsättningar inte gav utrymme för att utveckla samarbetet, då låsningar i tjänstefördelning, för många och splittrade uppdrag där arbetstiden upplevdes otillräcklig i förhållande till alla uppdrag, sågs som hinder för samarbete. Flera av speciallärarna deltog i arbetslagsmöten men mötena fokuserade vanligtvis elevärenden, inte samarbete om undervisningen eller didaktiska frågor. På grund av kolliderande möten eller andra uppdrag kunde de inte alltid delta i arbetslags- eller ämneslagsmöten. Speciallärare som deltog i EHT (elevhälsoteamet) uppgav att mötena tog mycket av deras tid och att de ofta krockade med högstadielärarnas möten. Förändringar som efterfrågades var schemalagda mötestider med högstadielärarna, som möjliggjorde samarbete kring undervisningen och därmed ett mer proaktivt arbete.

SL 6: Ja, det är ju det som är och det är kanske därför jag springer runt som en idiot här och försöker lösa saker men det känns som att det är lite för knäpphändigt med tid för att ha riktiga bra forum för att träffas.

SL 1: Vi har ämneskonferenser där det finns möjligheter att samarbeta. Vi har arbetslagskonferenser ... varje vecka. Men där får jag sprida ut mig såsom jag många gånger de tiderna sitter på EHT så jag inte kan vara delaktig i ämneslärarnas, ja, arbetslagens konferenser. Så det är verkligen någonting man skulle kunna få till bättre, för det är ju den här tidsbristen hela tiden känner jag.

Den här specialläraren uppfattade däremot att det utifrån de organisatoriska förutsättningarna fanns ett *funktionellt* samarbete.

SL 5: När de har ämneslagsmöte eller arbetslagsmöte då har vi bokade besök när jag och specialpedagogen går till dem och det tar på deras arbetslagsmöte eller ämneslagsmöte. Annars, jag har flera planeringar med mina, "mina" lärare som jag har lektioner med tillsammans med när vi sitter. [...] De andra kommer fram till mig, mejlar mig. Jag är här på skolan varje dag och väldigt ofta har jag typ korridormöten eller när de stoppar mig i korridoren och ber om hjälp, råd, tips eller berättar saker.

Specialläraren rådde i stort över sin tid, det fanns utrymme för ett kontinuerligt deltagande i arbetslags- och ämneslagsmöten och det fanns uppbokade tider med lärare utöver det. Det framkom att de bokade tiderna inte räckte till alla, utan flera spontana möten skedde utöver de planerade mötena.

Högstadielärarnas uppfattning av organisatoriska förutsättningar för samarbete

Tio av högstadielärarna uppfattade att de organisatoriska förutsättningarna för ett samarbete med specialläraren var *bristfälliga*. I några fall fanns det inga mötesforum alls. I andra fanns det vissa förutsättningar till samarbete genom att speciallärarna kunde delta i arbetslags- och/eller ämneslagsmöten. Samarbete skedde genom spontana möten i korridoren, e-post eller att högstadielärarna sökte upp speciallärarna. I ett fåtal fall fanns kontinuerligt uppbokade mötestider men då på tider som parterna själva hade skapat utifrån schema och uppdrag. Några högstadielärare uppfattade att parallella lektioner bidrog till att specialläraren deltog i undervisningen genom att undervisa en liten grupp elever. Samtidigt uttryckte de att specialläraren

befann sig utanför klassrummet och att de inte hade några speciella mötestider. Ibland behövde specialläraren vikariera för sina lärarkollegor med följderna att inbokade möten uteblev. Fyra av högstadielärarna angav att anledningen till samarbete grundade sig i elevärenden där rektor/EHT beslutat om speciallärarens deltagande. Alla tio högstadielärarna önskade att det gavs fler tillfällen och mer tid till att samarbeta, genom fasta mötesforum, kring undervisning och anpassningar för elever i behov av stöd.

HL 1: Specialläraren arbetar med eleverna i ett annat rum, vi har inga speciella mötes tider då vi ses utan det blir utifrån behov och i korridoren.

HL 3: Mer gemensam planeringstid. Att inte speclär blir ryckt till att vikariera så fort nån är borta.

HL 7: Vi hittar tid själva för att samarbeta. [...] Att även de organisatoriska förutsättningarna finns, så att specialläraren kan vara med när vi har ämneslag, så att vi inte själva behöver hitta tiden.

Två av högstadielärarna uppfattade att det utifrån de organisatoriska förutsättningarna fanns ett *funktionellt* samarbete.

HL 10: Formella avstämningar varannan vecka, informella avstämningar kan ske dagligen. Dörren står alltid öppen till hans kontor och hen finns ofta ute i klasserna och korridorerna.

HL 8: Vi har gemensam planeringstid, några svensklärare samt specialläraren. Mer tid. Vi har ganska kort planeringstid.

Respondenterna uttryckte här att samarbetet fungerade. I det ena fallet genom en nära kontakt med specialläraren och att inget behövde förändras för att utveckla samarbetet. I det andra fallet uttrycktes att det fanns organisatoriska förutsättningar men de var inte tillräckliga.

Jämförelse mellan speciallärarnas och högstadielärarnas uppfattningar av organisatoriska förutsättningar för samarbete

Både speciallärare och högstadielärare uppfattade att en del av samarbetet grundade sig i rektors och/eller EHTs fördelning av uppdrag. Båda såg också att skolornas organisation idag innehöll flera låsningar som hindrade planerade samarbeten, vilket resulterade i flera spontana möten i förbifarten eller uppföljningar via e-post. Det innebar att det som hanns med var korta avstämningar och ytliga diskussioner men ingen gemensam reflektion. Samarbetet påverkades också av att speciallärare ibland beordrades att vikariera för frånvarande lärarkollegor.

SL 8: [...] om de har ett ärende till mig eller till EHT så flaggar man för det och då får man komma till ett EHM [elevhälsomöte, författarnas anm.] och sen tar man det vidare till EHT men det finns inte nån... det är inte att jag har de här mötena tillsammans med arbetslagen... de har de själva på ett helt annat sätt än vad jag är van vid.

Båda yrkesgrupperna önskade schemalagda mötesforum som skulle fokusera på att utveckla samarbetet kring undervisningen, då arbetslagsmöten i första hand behandlade elevärenden och speciallärarnas uppdrag inte alltid tillät att de deltog i ämneslagsmöten. Där samarbetet fungerade hade specialläraren och högstadieläraren bokade tider där de planerade och följde upp undervisningen men båda parter upplevde att den tiden inte räckte till.

8 Diskussion

I avsnittet diskuterar vi valda metoder samt studiens resultat i förhållande till litteratur, tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Här redovisas även vilket kunskapsbidrag studien kan tillföra, förslag till fortsatt forskning samt praktiska implikationer.

8.1 Metoddiskussion

Vi har i vår studie inspirerats av fenomenografin för att få fatt i hur fenomenen *samarbete kring planering, genomförande och uppföljning av undervisning i läsförståelsestrategier* och hur det *generella samarbetet* uppfattas av speciallärare och högstadielärare. Som studiens författare ville vi lära oss om de undersökta fenomenen och behövde använda oss av vår analytiska förmåga vilket vi insåg efter första sammanställningen av beskrivningskategorierna. Vi hade först inte utläst innebörden av de tolkade fenomenen och fick titta på dem flera gånger. I den här fasen var det en stor fördel att vara två då vi kunde utveckla varandras tankegångar. Precis som Marton och Booth (2000) menar, är det först när vi försökt att se hur respondenterna uppfattar världen som våra egna erfarenheter kan användas till att tolka och analysera respondenternas erfarenanden.

Vi använde oss av kvalitativ intervju som metod, vilket bidrog till att vi fick ett utvecklat och varierat underlag (Dahlgren & Johansson, 2009). På minussidan var vår ovana att formulera intervjufrågor på ett sätt som låter respondenten själv fundera runt frågorna, samt vår begränsade erfarenhet av att genomföra intervjuer på ett objektiva sätt (Kvale & Brinkmann, 2014). På grund av pågående pandemi genomfördes intervjuerna digitalt, vilket kan ha påverkat relationen mellan intervjuaren och respondenten både negativt och positivt. Även i intervjuguiden upplever vi en brist genom att ha formulerat frågorna för snävt och sedan hållit oss för strikt till dem i intervjuerna, vilket kan ha påverkat respondenternas svar. Vi upplevde att den kvalitativa enkät som genomfördes fyllde sin funktion eftersom vårt syfte inte var att mäta ett antal, utan att finna variationer (Alexandersson, 1994; Stukát, 2011; Bryman, 2018). Negativt med enkät som metod var formuleringen av frågorna, som till stor del var öppna frågor men ingen möjlighet till följdfrågor, samt att i vissa fall var svaren mycket korta och uttryckslösa (Stukát, 2011). Enkätsvaren var därmed inte alltid väl utvecklade även om de behandlade de undersökta fenomenen (Alexandersson, 1994). Det är inte heller säkert att svaren är spontana eftersom respondenterna har haft möjlighet att omformulera sina svar tills de är nöjda med dem. Positivt var att vi fick tag i ett större antal respondenter via den här metoden jämfört med om vi endast använt oss av intervjuer, då tiden för författandet av studien var begränsad.

De urvalsmetoder vi använde oss av, strategiskt bekvämlighetsurval och snöbollsurval (Trost, 2007), bidrog till att vi fick ett brett underlag som möjliggjorde att vi kunde finna en stor mängd kvalitativa variationer av uppfattningar av de undersökta fenomenen. Genom urvalet fick vi även syn på omfånget av samarbete kring läsförståelsestrategier mellan speciallärarna och högstadielärarna i vår studie, oavsett specialisering och ämnesbehörighet. Bredden i urvalet varierar också i ålder och antal år i yrket. Vi anser att användningen av fenomenografi som utgångspunkt och de valda metoderna, har hjälpt oss att nå studiens syfte, trots bristerna. Hade vi haft tid skulle vi även ha intervjuat högstadielärarna för att få en mer utförlig empiri. Ett annat metodval hade kunnat vara observation i kombination med intervjuer. Observationer skulle ha kunnat bidra med ytterligare en aspekt på samarbetets utförande.

8.2 Resultatdiskussion

I vår studie hoppades vi få ta del av framgångsrika samarbeten kring undervisning i läsförståelsestrategier mellan speciallärare och högstadielärare, där en relationell och inkluderande

syn praktiseras, samt hur de organisatoriska förutsättningarna då ser ut. Vad vi faktiskt fått syn på diskuteras här nedan. Det som sticker ut mest i resultatet är skillnaden mellan respondenternas uppfattningar av samarbete och hur det faktiska samarbetet ser ut, att samarbetet kring läsförståelsestrategier är så begränsat, samt vilken stor betydelse de organisatoriska förutsättningarna har för samarbetet. De teoretiska utgångspunkterna har applicerats på relevanta beskrivningskategorier som framträder i resultatet. Teorin bidrar därmed till att synliggöra förutsättningarna i de faktiska samarbetena, de organisatoriska förutsättningarna och synen på elever och lärande.

8.2.1 Hur speciallärarna och högstadielärarna uppfattar begreppet samarbete

Utifrån respondenternas uppfattning av begreppet samarbete, finns en samsyn kring ordets innebörd att tillsammans sträva mot ett gemensamt syfte eller mål, vilket stämmer väl överens med definitionen i Svenska Akademiens ordböcker (2021b) och i Cunningham (2014). Det illustreras av de två beskrivningskategorierna *samsyn* och att vara *lösningfokuserad*. Den gemensamma syn på samarbete som framträder i resultatet uttrycks med att samarbete är något man gör tillsammans med ett gemensamt syfte, där kommunikationen mellan speciallärare och högstadielärare sker respektfullt kring elevers behov och kring undervisningen. Respondenterna uppfattar att samarbetet fungerar bäst när speciallärare och högstadielärare samplanerar undervisningen på ett *lösningfokuserat* sätt, för att kunna erbjuda alla elever en inkluderande miljö i klassrummet. Emellertid kommer vi i diskussionen visa att den samsyn som råder om begreppet samarbete inte alltid korrelerar med hur samarbetet praktiseras. Det kan ha sin grund i att inkludering av elever i lärandesvårigheter i den ordinarie undervisningen, har förändrat speciallärarens roll och därmed samarbetet kring eleverna (Eccleston, 2010).

8.2.2 Hur speciallärarna och högstadielärarna uppfattar samarbete kring undervisningen av läsförståelsestrategier

Genom resultatet av hur samarbete kring planering, genomförande och uppföljning av undervisning av läsförståelsestrategier bedrivs, framträder en bild av att det här förekommer i liten grad och är ett utvecklingsområde som behöver ses över. Nio av de tolv högstadielärarna och sex av de åtta speciallärarna har inget samarbete alls inom området, fastän fyra av språk/SO-lärarna undervisar om eller använder läsförståelsestrategier i undervisningen. Fyra av respondenterna uttrycker att samarbetet är *under utveckling* då specialläraren deltar i vissa moment, men precis som i Cunningham (2014) förekommer ingen samplanering. Speciallärarna med specialisering mot matematik uppger att de saknar utbildning inom området. En speciallärare uppfattar att det finns ett *funktionellt* samarbete. Resultatet pekar på att ett uteblivet samarbete motverkar ett specialpedagogiskt och inkluderande perspektiv på undervisningen eftersom, speciallärarens kompetens i slutänden blir åtgärdande i stället för främjande och förebyggande. Speciallärarens uppdrag att samarbeta, handla och bistå med råd utifrån sin specialisering (Kragh & Plantin Ewe, 2018) behöver därför tydliggöras och praktiseras i större utsträckning. Speciallärare kan också, som Pressley & Allington (2015) lyfter, bidra till att utveckla och undervisa om läsförståelsestrategier som gynnar alla elever. Elever i behov av stöd riskerar annars att stå utan den vägledning de behöver för att förstå texters innehåll, vilket bekräftar Reichenbergs (2012) uppfattning att elever lämnas ensamma med att förstå textinnehåll och att evidensbaserade, framgångsrika strategier sällan används. Till exempel används läsförståelsemodellen CORI, som är specifikt anpassad för läsförståelse med grund i centrala begrepp i NO- och SO-ämnena (Westlund, 2014), inte alls i vår studie. I likhet med Ness (2009) och Wexlers et al. (2017) studier, använder SO- och NO-lärarna i studien lite eller ingen tid till undervisning eller användning av läsförståelsestrategier i sina ämnen. Här visar dock Tjernberg och Heimdahl Mattsons (2014) studie att en organisation som ger förutsättningar för kollegialt

lärande och reflektion genom schemalagda mötesforum, kan bidra till en flexibel läs- och skrivundervisning.

Eleverna är i behov av en fungerande avkodning, språkförståelse och en förståelse för texters syfte och uppbyggnad för att kunna ta till sig deras innehåll och budskap (Stenlund, 2017). Högstadielärarna i vår studie som undervisar i SO, NO, matematik och/eller teknik har inte fått den här kunskapen i sin utbildning. Westlund (2015) och Pressley & Allington (2015) lyfter att lärare dels behöver vara medvetna om hur de texter som används är utformade, dels behöver ha kunskap i att undervisa om läsförståelsestrategier som kan kopplas till texterna. Speciallärarna med specialisering mot matematik eller utvecklingsstörning saknar den också. Den finns däremot hos speciallärare med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling, vilket grundar för ett samarbete. Bråten och Anmarkrud (2013) betonar att läsförståelsestrategier för förklarande texter som lärs ut i den ordinarie undervisningen ger minst lika god effekt som interventioner. Eftersom interventioner kan innebära ett särskiljande från gruppen, bidrar ett samarbete kring läsförståelsestrategier till en inkluderande undervisning.

8.2.3 Hur speciallärarna och högstadielärarna uppfattar samarbete generellt

I båda yrkesrollerna ingår samarbete som en del av uppdraget (SFS 1993:100; SFS 2017:1111). Högstadielärarna lyfter förutsättningar som delaktighet, lyhördhet och dialog kring undervisningen som avgörande för samarbete. Speciallärarna anser att samarbetet fungerar när det finns ett prestigelöst och kommunikativt klimat, där ömsesidig respekt och ödmjukhet inför varandras kunskaper bidrar till en samsyn på undervisningens syfte och elevernas behov. De här förutsättningarna stöds av Eccleston (2010) och Schnorr och Davern (2005), vilka ser samarbete som en framgångsfaktor för elevers lärande. I vårt resultat uttrycks att när nämnda förutsättningar inte infrias, uppfattar speciallärarna samarbetet snarare som utmanande och ifrågasättande. Sådana situationer uppstår när förutsättningarna för ett samarbete inte finns, menar von Ahlefeldt Nisser (2014) och Eccleston (2010). Den senare framför att det måste finnas en vilja från båda parter att samarbeta mot ett gemensamt mål. Ett utbyte av kunskap och kompetens är därför nödvändigt, för att undervisningen och eleverna ska kunna utvecklas.

Flera respondenter uttalar en stark vilja att samarbeta och att nuvarande samarbete är bra men att det skulle kunna vara bättre, vilket synliggörs i beskrivningskategorierna *relationsbundet*, *kommunikativt*, *utmanande* och *under utveckling*. Positivt är när dialog och diskussion kring elever och undervisning fungerar väl. Det finns en samsyn kring att en god kommunikation behövs för ett gott samarbete, vilket Granström (2003) anser är grunden för allt samarbete. Något som visar sig intressant i resultatet, är att i flera fall skiljer sig uppfattningarna av samarbete från hur det verkliga samarbetet ser ut. Det framförs en diskrepans i synen på det befintliga samarbetet, då speciallärare och högstadielärare uppfattar samarbetet på olika sätt. I resultatet uppfattar speciallärare att det finns dialog eller samarbete när högstadielärare inte gör det, och tvärtom. Det visar sig bland annat i att speciallärarna uppfattar att samarbetet med högstadielärarna är relationsbundet och att det därför kan se olika ut beroende på vem de samarbetar med. Cunningham (2014) anser att samarbetet blir relationsbundet när varken speciallärare eller högstadielärare är utbildade i hur samundervisning ska bedrivas. Sundqvist och Lönnqvist (2016) pekar på betydelsen av kunskap kring *hur* samundervisning ska bedrivas för att inte elevernas lärande ska påverkas negativt. De förordar kompetensutveckling inom samundervisning, eftersom avsaknad av gemensam planeringstid med specialläraren gör att undervisningsformen upplevs krävande av lärare. Är det här ett område som bör tas upp i lärar- respektive speciallärarutbildningarna eller ska det ske som kompetensutveckling i efterhand? Det framgår inte av forskningen hur, när eller var utbildningen rekommenderas att genomföras. Dessutom framför Möllås et. al. (2017) att direktiven för hur speciallärares detaljerade uppdrag

ska se ut bör tydliggöras, för att guida rektorer och annan personal att dra nytta av den kompetens som specialläraren besitter. Författarna påpekar även att alla lärare behöver få kompetensutveckling inom det specialpedagogiska fältet.

I resultatet visar sig tre av Granströms (2003) samarbetsmodeller. Också här syns att samarbetet är relationsbundet, då respondenterna uppfattar samarbetet på olika sätt. Samma speciallärare kan härmed arbeta utifrån olika samarbetsmodeller med olika högstadielärare. Den mest förekommande modellen i resultatet är *konsiderationsmodellen* som utmärks av att deltagarna visar hänsyn genom att inte lägga sig i, då de ansvarar för och arbetar enskilt utifrån ett tilldelat uppdrag. Samarbetet reduceras till separata bidrag som summeras till en ibland negativ helhet. Det här framträder till exempel i beskrivningskategorierna *under utveckling* och *obefintligt* när undervisningen för elever i behov av stöd planeras av högstadieläraren, men specialläraren genomför den och att specialläraren får delge sina kunskaper kring anpassningar först när planeringen är gjord eller undervisningen är i gång. Det framträder också i beskrivningskategorin *relationsbundet* där det uttrycks att kunna känna av, vara ödmjuk och anpassa sig efter den andre samt i *utmanande*, när specialläraren inte får gehör för differentiering av undervisningen eller används i avlastande syfte. Förväntningarna på de olika yrkesrollerna skiljer sig åt där å ena sidan specialläraren förväntar sig, precis som Sundqvist (2014) tar upp, att få använda sin kunskap i syfte att kunna bidra till en differentierad och elevanpassad undervisning, där både speciallärare och högstadielärare tar ansvar för alla elevers lärande. Å andra sidan uppfattar både speciallärarna och högstadielärarna att det finns en förväntan på speciallärarna att de ska avlasta högstadielärarna. Speciallärarna uppfattar då att deras specialistkompetens inte tas tillvara och att de i stället används som en resurs i klassrummet. Det överensstämmer med Cunninghams (2014) resultat att specialläraren ibland används som ordningsvakt. Precis som Möllås et. al. (2017) nämner, är det lätt att falla tillbaka i en kategorisk och exkluderande undervisning om förväntningarna på specialläraren är otydliga. De här outtalade förväntningarna som i resultatet till viss del uppfattas på samma sätt, i andra fall helt olika, bidrar till ett motstånd som påverkar samarbetet negativt. Granströms (2003) konsiderationsmodell framträder därmed när de organisatoriska förutsättningarna för samarbete inte är optimala.

Granströms (2003) *konkurrensmodell* beskriver att en konflikt kan uppstå när det saknas ett gemensamt mål. Det kännetecknas av oenighet om vem som har rätt, att förslag på lösningar inte accepteras och att den som sätts åt sidan upplever oduglighet. De här uppfattningarna framkommer specifikt i beskrivningskategorin *utmanande*. Specialläraren uppfattar att högstadielärarna i några fall inte uppskattar samarbete, utan kan uppleva det som ett hot mot sin egen undervisning. Ett par av de intervjuade speciallärarna lyfter att de upplever ett uttalat motstånd till samarbete. Det inträffar till exempel när högstadieläraren hävdar sin kunskap framför speciallärarens och inte släpper in specialläraren i undervisningen, eller när högstadieläraren är förändringsovillig och håller sig inom sin trygghetszon. Det förklarar Dyson (2001) som ett motstånd som grundar sig i en begränsad lärarkompetens för elevernas olika inlärningsstilar. En del av högstadielärarna vill därför göra som de alltid har gjort och är inte öppna för den förändring som ett inkluderande arbetssätt kräver. Cunningham (2014) lyfter att den undervisande läraren ibland anser att speciallärarens yrkesroll är mindre värd än den egna. Både SL 2 och SL 4 uppfattar att deras kompetens i vissa samarbeten åsidosätts till förmån för högstadielärarens, att de då inte blir lyssnade på och att eleverna därmed kommer i kläm. I ett fall består konflikten av att försteläraren tagit över specialistrollen inom läs- och skrivundervisningen och även om kompetensen finns, fattas spetskunskapen som specialläraren besitter. I de här samarbetena framträder diskrepansen mellan uppfattningar av begreppet samarbete och samarbete i praktiken tydligt.

Samarbetena som baseras på *konsiderations-* och *konkurrensmodellerna* (Granström, 2003) får också konsekvenser för helhetssynen på elevers behov. I resultatet uttrycker respondenterna att de samarbetar kring elever, att de tillsammans för en dialog kring elevers behov och hur undervisningen kan utformas, för att eleverna ska få bäst stöttning. Eftersom den samsyn som lyfts fram inte får genomslag fullt ut i praktiken, består samarbetet av separata delar och speciallärarens relationella perspektiv på undervisningen får inte gehör i de undersökta samarbetena. Det korrelerar med Göranssons et al. (2015) uppfattning att speciallärare kan ha svårt att vidmakthålla ett relationellt och inkluderande förhållningssätt mot sina lärarkollegor när det uppstår problem i undervisningen. Utvecklingen av ledning och stimulans i klassrummet påverkas följaktligen negativt av det *obefintliga* samarbete eller det motstånd till samarbete som uttrycks i resultatet och därmed stärks det kategoriska perspektivet. Det i sin tur inverkar på speciallärarens förutsättningar att påverka högstadielärarna att reflektera över och differentiera den egna undervisningen (Möllås et al., 2017). Sundqvist och Lönnqvist (2016) tar också upp betydelsen av att pedagogik och specialpedagogik kombineras genom samarbete. Då kan en pedagogik där en inkluderande och anpassad lärmiljö blir tillgänglig för alla elever, uppnås i stället för att bedrivas var för sig. I resultatet framkommer att undervisningen för elever i behov av stöd särplaneras i flera fall. Många gånger genomförs sedan stödet utanför klassrummet, då ofta med samma elevgrupper. Sundqvist (2014) menar att en varierad undervisning och samundervisning mellan speciallärare och högstadielärare, där en mjuk inkludering praktiseras, kan vara en lösning. I de ovan nämnda samarbetsmodellerna blir i stället eleverna bärare av de problem som uppstår i undervisningen. Deras olikheter tas inte tillvara i undervisningen och undervisningen förändras inte i den utsträckning som behövs, för att ge den bästa stöttningen (Ahlberg, 2013; Emanuelsson et al., 2001; Nilholm, 2020a; Sundqvist, 2014). Det samspel mellan lärare, elev och pedagogik som Aspelin (2013) menar är så viktigt, ges inte rätt förutsättningar att utvecklas när möjligheten till samarbete inte ges rätt förutsättningar.

Den tredje versionen av samarbete som kan utläsas ur resultatet är *kompanjonmodellen* (Granström, 2003). Den kännetecknas bland annat av att parterna utbyter kunskaper och tar ett gemensamt ansvar för att uppnå målet med samarbetet. Likaså ges organisatoriska förutsättningar för att samarbete och hur arbetet ska fördelas. Sundqvist (2014) betonar att speciallärare och lärare behöver kunna utbyta kunskaper inom olika områden för att utveckla en differentierad, inkluderande undervisning som anpassas efter elevernas behov. En speciallärare i resultatet uppfattar i beskrivningskategorierna *relationsbundet* och *funktionellt* att samarbetet fungerar då det finns en öppen dialog och goda organisatoriska förutsättningar, även om mer tid vore önskvärt. I samarbetet finns utrymme för kunskapsutbyte och speciallärarens synpunkter efterfrågas. En annan uppfattar att samarbete runt ämnesövergripande arbeten bidrar till en lyhördhet för varandras kunnande, där allas kompetens tas tillvara, även om de organisatoriska förutsättningarna för samarbete inte fungerar generellt. Hos två av högstadielärarna i beskrivningskategorin *funktionella* går också att utläsa samarbete enligt kompanjonmodellen. Här finns möjligheter till ett nära samarbete med bokade, eller spontana, möten för samplanering och avstämning. Dock är det endast en av dem som samarbetar med nämnda speciallärare, vilket igen visar på olika uppfattningar av hur samarbetet genomförs. Det stärks av Granströms (2003) utsaga att samarbete påverkas av vad det handlar om. Däremot framträder både det kategoriska och det relationella perspektivet i de här samarbetena. Särlosningar, där möjligheten att använda elevernas olikheter som en tillgång i undervisningen förloras (Nilholm, 2020a), används i vissa fall, samtidigt som ett pedagogiskt samspel sker på både elev- och lärarnivå i andra fall (Emanuelsson et al., 2001).

8.2.4 Hur speciallärarna och högstadielärarna uppfattar de organisatoriska förutsättningarna för samarbete

Resultatet från vår studie visar att organisationen har stor betydelse för om samarbetet fungerar mellan speciallärare och högstadielärare. Det framträder också tydligt att både speciallärare och lärare önskar samarbeta mer än vad som görs idag. Det finns en vilja att kunna arbeta mer förebyggande, men de flesta upplever de bristfälliga organisatoriska förutsättningarna som ett hinder. Utifrån Granströms (2006) organisationsteori, kan vi finna likheter i majoriteten av de skolor som ingår i studien med författarens *matrisorganisation*. Chefens (rektorns) roll, som i den här organisationen är att bestämma vad, hur och vem som ska utföra uppgiften, synliggörs. Det överensstämmer med majoriteten av speciallärarna, som anger att de blir tilldelade uppdrag och vilka elever de ska arbeta med via rektor genom EHT. Samtliga av speciallärarna uppger att den nuvarande organisationen inte ger de förutsättningar som behövs, för att kunna utveckla samarbetet med högstadielärarna och flera av dem upplever sitt uppdrag mycket splittrat. Klang et al. (2017) pekar på att speciallärarens roll formas utifrån den föreställning de själva, lärarkollegorna och rektorn har på yrkesuppdraget, men är också beroende på den skolkontext de befinner sig i. Författarna lyfter att speciallärare behöver ha en strategisk ledarroll där de kan påverka både inkluderingsarbete och skolutveckling. Även ett otydligt ledarskap på organisationsnivå, kan få till följd att speciallärarens fastnar i åtgärdande arbete och därför inte får utrymme i sitt uppdrag till främjande och förebyggande arbete (Möllås et al., 2017). Vidare menar författarna att även rektors specialpedagogiska kompetens och framtidssyn för organisationen, spelar en stor roll för hur yrkesrollen utformas. Rektors förmåga att leda och organisera påverkar också den kultur som finns på skolan, vilket i sin tur inverkar på hur arbetsfördelningen i organisationen ser ut. I en av skolorna framträder, till skillnad från de andra, en likhet med det som Granström (2006) kallar *teamorganisation*. Rektors roll i det här fallet är att se till att beslut blir fattade och fördela ansvaret till teamledaren, som i vår studie liknar den roll som specialläraren innehar. Teamet i den här organisationen har fria tyglar att utforma verksamheten utifrån den kompetens som finns inom teamet och utifrån teamets intresse välja vad som behöver bearbetas. Det stämmer överens med det som en av speciallärarna och en av högstadielärarna uppfattar i de organisatoriska förutsättningar som finns; att det finns tid inlagd till samplanering och gemensam reflektion, och både specialläraren och högstadieläraren upplever att deras kompetens utnyttjas.

De flesta högstadielärarna uppfattar, precis som speciallärarna, att förutsättningarna i organisationen är *bristfälliga* när det kommer till samarbete, och att det saknas fasta mötestider för att utveckla ett planerat samarbete. I vissa fall deltar speciallärarna i arbetslagsmöten/ämneslagsmöten, men mötena behandlar endast enskilda elever. Det framkommer en *otydlig* organisation (Granström, 2006), vilket innebär att de yttre ramarna är förhållandevis otydliga och outtalade både för rektor och personal. Följden blir att samarbetet inte används konstruktivt eller inte används alls. Flera av högstadielärarna upplever att samarbete är det som sker genom spontana möten i korridoren eller via e-post, vilket är ett utmärkande drag för en *otydlig* organisation, där kontakterna mellan speciallärare och högstadielärare sker spontant och oplanerat. Även i de fall där samarbetet uppfattas fungera, nämns att tiden som är utlagd inte räcker till för att kunna nå samarbetets fulla potential. Också det här kan bidra till svårigheter för speciallärare att bibehålla sitt relationella och inkluderande synsätt (Göransson et al., 2015), eftersom det samarbete som då bedrivs återigen faller tillbaka i det kategoriska perspektivet, där eleven anses vara bärare av problemen. Det försöker respondenterna kompensera genom att, såsom Nilholm (2020a) beskriver, gruppera och undervisa eleverna utifrån deras svårigheter. Främst sker det genom att speciallärare undervisar utanför klassrummet. Dessutom har planeringen av undervisningen endast förmedlats från lärare till speciallärare och inte genom samplanering.

Möllås et al. (2017) uttrycker en oro för att speciallärarens fokus hamnar på den enskilda eleven, vilket bidrar till det kategoriska perspektivet förstärks eftersom flera av högstadielärarna i resultatet har uttryckt ett motstånd till förändring. Författarna anser att fokus ska vara på ett förändrat och övergripande synsätt där lärare själva tar ansvar för att förändra och vidareutveckla sin egen undervisning, med stöttning av specialläraren. I det som Granström (2006) liknar vid en *tydlig* organisation kan vi utläsa, i ett fåtal skolor där högstadielärarna uttrycker att förutsättningarna för samarbete är *funktionella*, att samarbete ges utrymme genom att fasta mötestider för planering och utvärdering är utlagda i schemat redan från början. Nind (2002) och Emanuelsson et al. (2001) uttrycker att skolans organisation behöver förändras för att förutsättningarna för samarbete ska resultera i en inkluderande och relationell miljö. Enligt Nind (2002), krävs en positiv inställning hos både speciallärare och lärare till att förändra undervisningen för elever i behov av särskilt stöd.

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Resultatet i vår studie stärks i flera fall av relevant litteratur och tidigare forskning, vilket endast befäster det som redan beforskats. Däremot har vår studie bidragit till att få syn på hur det faktiska samarbetet mellan speciallärare och högstadielärare kan se ut och vad som, enligt respondenterna, krävs för att få till förutsättningar för ett mer utvecklat samarbete. Att samarbete inte är något som sitter i ryggmärgen står klart, utan både högstadielärare och speciallärare behöver få kunskaper om hur ett framgångsrikt samarbete kan bedrivas. Granströms (2003; 2006) teorier om samarbetsmodeller och organisation är ett bra underlag för kompetensutveckling, likaså Sundqvists (2014) samundervisningsmodeller baserade på Friend et al. (2010). Resultatet har också synliggjort vikten av att båda parter har en samsyn kring elevernas behov och hur undervisningen ska genomföras för att samarbetet ska bära frukt. Studien visar även att samarbete mellan speciallärare och högstadielärare kring undervisning i läsförståelsestrategier, främst i matematik, SO- och NO-ämnena är något som behöver fokuseras på och utvecklas.

8.4 Förslag till fortsatt forskning

I studien har vi undersökt speciallärares och högstadielärares uppfattningar om samarbete kring undervisning i läsförståelsestrategier. Eftersom det framkommer i resultatet att det samarbetet behöver utvecklas, skulle en studie om hur framgångsrika samarbeten ser ut kring undervisning i läsförståelsestrategier vara av intresse. Det hade också varit intressant att intervjua högstadielärarna om deras uppfattning av sitt uppdrag och deras syn på speciallärarens uppdrag. En annan aspekt är att utgå från vilken betydelse erfarenhet och kompetens har för hur samarbete utvecklas och genomförs. Utifrån vårt resultat skulle det också vara mycket intressant att få ta del av rektorernas uppfattningar av hur de organisatoriska förutsättningarna för samarbete kan utvecklas. Likaså att undersöka mer vad det motstånd till samarbete som uttrycks grundar sig i och hur det kan påverkas.

8.5 Praktiska implikationer

Vi fann att speciallärare och högstadielärare samarbetar i olika utsträckning och om olika saker, emellertid inte så mycket kring läsförståelsestrategier som vi trodde. Det visar att den fördjupade kunskap speciallärare med språk-, skriv- och läsutveckling har, inte tas tillvara fullt ut. Brister i undervisning i läsförståelsestrategier i matematik, SO- och NO-ämnena, borde uppmärksammas och lyftas på organisations- och huvudmannanivå, men även inom lärar- och speciallärarutbildningarna. Exempelvis skulle lärare inom alla ämnesbehörigheter och årskurser behöva utbildning och/eller kompetensutveckling i användning av läsförståelsestrategier för att bli de skickliga lärare som Westlund (2015) beskriver. Pressley & Allington (2015) skriver att speciallärares kunskaper om läsförståelseundervisning för elever i behov av stöd borde användas i alla sammanhang. Vi ser även att speciallärare med annan specialisering än mot

språk-, skriv- och läsutveckling, skulle behöva få ta del av hur de kan använda läsförståelsestrategier i praktiken. På skolor med flera speciallärare, där en av dem har specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling, finns dessutom möjligheter att generera ett samarbete mellan dem för att utveckla undervisningen i alla ämnen. Kompetensutveckling skulle även kunna bidra till att minska den åtgärdande delen i speciallärarens uppdrag, där enskild undervisning och i liten grupp fortfarande är speciallärarens vanligaste och mest omfattande uppgift (Göransson et al., 2015; Byström, 2018). Vi ser att samarbete där det gemensamma kunnandet används i så liten utsträckning som i vår studie, innebär att en stor mängd kompetens är outnyttjad. En anledning till outnyttjad kompetens kan bero på att det inte ges förutsättningar till samarbete (von Ahlefeldt Nisser, 2014).

Vi hoppades också få syn på framgångsrika samarbeten mellan speciallärare och högstadielärare. Där har Granströms teorier (2003; 2006) hjälpt oss att få syn på kompanjonmodellen och teamorganisationen som verktyg för att skapa de förutsättningar som behövs för samarbete. Ett av de behov som uttryckts i studien är fasta mötestider där speciallärare och högstadielärare kan mötas för att samplanera och utvärdera undervisningen. Just avsaknad av organisatoriska förutsättningar, vilket framträder hos många av respondenterna och i andra fall kan läsas mellan raderna, syns tydligt i resultatet. Granström (2006) menar att personalen behöver ha kunskap om den egna organisationen för att förstå hur den kan användas och vad som brister när samarbetet inte fungerar. Det räcker alltså inte att både speciallärare och högstadielärare uttrycker en vilja att samarbeta när både förutsättningar och kompetens i att samarbeta saknas. Bristen på kunskap om samarbete överensstämmer med tidigare forskningsresultat av Cunningham (2014) och Sundqvist och Lönnqvist (2016). Dock kan den vilja till samarbete, som vi ser finns hos flera av respondenterna, bli en drivkraft till att påverka de organisatoriska förutsättningarna.

Precis som i tidigare forskning kring speciallärares yrkesroll (Göransson et al., 2015; Möllås et al., 2017; Byström, 2018), framgår det i vår studie att det fortfarande är mycket komplext i verksamheterna och att yrkesrollens innehåll är vagt. Särskilt med avseende på speciallärarens svårigheter att upprätthålla ett relationellt och inkluderande synsätt i de organisationer som respondenterna arbetar i. Framför allt visar resultatet på hur samarbete mellan speciallärare och högstadielärare kan se ut och utvecklas. Vi framhåller att när det inte finns några teoretiska ramar eller praktiska erfarenheter att falla tillbaka på, blir samarbetet helt beroende av hur god relationen är mellan parterna. Det uppstår ett slags moment 22 om speciallärare och högstadielärare inte har en relation att bygga samarbetet på. Det blir då ännu viktigare att det erbjuds kunskap om hur samarbete kan genomföras, som exempelvis Sundqvist (2014) och Schnorr och Davern (2005) visar på. Speciallärares handledning av lärare, med fokus på samundervisningsformer såsom de presenteras i Sundqvist (2014), skulle kunna bidra till att utveckla samarbetet och minska relationsbundenheten. Sundqvist et al. (2014) lyfter att handledning där läraren och reflektion står i centrum anses fördelaktig för att motverka en kategorisk syn på elevers behov och på undervisningen. Enligt författarna uttrycks det inte i svenska skolans styrdokument vilken sorts handledning speciallärare ska erbjuda lärare, vilket öppnar upp för flera möjligheter beroende på vilka behov som föreligger. Vi menar att speciallärares handledning av högstadielärarna och/eller kompetensutveckling för båda parter kan bidra till att tydliggöra parternas uppdrag och yrkesroller. Därmed kan samarbetet stärkas, det faktiska samarbetet synliggöras och samsynen öka.

Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Liber.
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin, P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111-136). Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik? I J. Aspelin (Red.). *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik* (s. 13-26). Kristianstad University Press (2013:02) . Hämtad 2021-04-04, från <https://www.skolporten.se/app/uploads/2013/09/Relationell-specialpedagogik-i-teori-och-praktik.pdf>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Liber.
- Bråten, I., & Anmarkrud, Ø. (2013). Does naturally occurring comprehension strategies instruction make a difference when students read expository text? *Journal of Research in Reading*, 36 (1). (s. 1-16). DOI: 10.1111/j.1467-9817.2011.01489.x
- Byström, A. (2018). Specialläraren – en specialistkompetens i skolans värld. En studie av speciallärarens (specialisering språk-, skriv- och läsutveckling) pedagogiska lärande- och utvecklingsuppdrag. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, 15 (3). (s. 1-44). Hämtad 2021-03-13, från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-18735>
- Byström, A., & Bruce, B. (2018). Specialisering barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling. I B. Bruce (Red.), *Att vara speciallärare* (s. 23-40). Gleerups.
- Cunningham, D. (2014). *Co-teaching as a solution to challenges faced by general and special education teachers*. (Order No. 3670346). ProQuest Dissertations & Theses Global. (1650670189). [Doktorsavhandling, Capella University]. Hämtad 2021-03-22, från <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/dissertations-theses/co-teaching-as-solution-challenges-faced-general/docview/1650670189/se-2?accountid=11162>
- Dahlgren, L.O., & Johansson, C. (2009). Fenomenografi. I A. Fejes, R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 122-135). Liber.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century; where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 28 (1). (s. 24-29).
- Eccleston, S. T. (2010). Successful Collaboration: Four Essential Traits of Effective Special Education Specialists. *Journal of the International Association of Special Education*, 11 (1). (s. 40-47).
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverket.
- En läsande klass*. (2019). Hämtad 2021-04-17, från <https://web.archive.org/web/20190103210409/http://www.enlasandeklass.se/>

- Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs- och skrivinlärning* (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1). (s. 9-27). DOI: 10.1080/10474410903535380
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7 (1). (s. 6-10).
- Granström, K. (2003). Om vuxnas samarbete och kompetensutnyttjande. Om mötet mellan förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger. I Skolverket (Red.), *Lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling* (s. 13-28). Fritzes. Hämtad 2021-03-18, från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654c27/1553958018846/pdf1149.pdf>
- Granström, K. (2006). *Dynamik i arbetsgrupper. Om gruppprocesser på arbetet* (2. rev. uppl.). Studentlitteratur.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. (Karlstad University Studies, 2015:13). Karlstad universitet
- Göteborgs universitet. (2021). *Specialläraryrket, specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling*. Hämtad 2021-03-29, från <https://www.gu.se/studera/hitta-utbildning/speciallararprogrammet-specialisering-mot-sprak-skriv-och-lasutveckling-l2slp-sssl#behrigheter-och-urval>
- Jacobsson, K., & Skansholmen, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Klang, N., Gustafson, K., Möllås, G., Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). Enacting the role of special needs educator - six Swedish case studies, *European Journal of Special Needs Education*, 32 (3). (s. 391-405). DOI: 10.1080/08856257.2016.1240343
- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning. Lärares uppfattningar om lektionsplaneringar och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. (Malmö Studies in Educational Sciences No. 81). [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. Hämtad 2021-04-05, från https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/23228/2043_23228%20Kotte%20muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kragh, M., & Plantin Ewe, L. (2018). Speciallärares arbete som kvalificerad samtalspartner. I B. Bruce (Red.), *Att vara speciallärare* (s. 75-88). Gleerups.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur.

- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad: 2019. (2019). Skolverket. Hämtad 2021-03-12, från <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Malmqvist, J. (2020, 14 oktober). Viktiga val av arbetssätt i klassrummet. Hämtad 2020-04-05, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/viktiga-val-av-arbetssatt-i-klassrummet>
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Studentlitteratur.
- McKee, S. (2012). Reading Comprehension, What We Know: A Review of Research 1995 to 2011. *Language Testing in Asia*, 2 (45) (2012). DOI: 10.1186/2229-0443-2-1-45
- Möllås, G., Gustafson, K., Klang, N., & Göransson, K. (2017). *Specialpedagogers / speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken. En analys av sex fallstudier*. (Karlstad University Studies, 2017:27). Karlstad universitet.
- Möllås, G. (2020a, 5 augusti). Komplex yrkesroll skapar stress. Hämtad 2020-10-05, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/komplex-yrkesroll-skapar-stress>
- Ness, M. K. (2009). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons*, 49 (2). (s.143–166).
- Nilholm, C. (2020a). *Perspektiv på specialpedagogik* (3. uppl.). Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2020b, 23 april). Samarbete avgörande för elever i behov av särskilt stöd. Hämtad 2020-10-05, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/samarbete-avgorande-for-elever-i-behov-av-sarskilt-stod>.
- Nind, M. (2002). Early Childhood Education and Special Needs. Education: some neglected common ground? *Westminster Studies in Education*, 25 (1). (s. 77-90). DOI: 10.1080/01406720220121219
- Pressley, M., & Allington, R.L. (2015). *Reading Instruction that Works. The Case for Balanced Teaching* (4. uppl.). The Guilford Press.
- Reichenberg, M. (2012). Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige – en översikt. *Acta Didactica Norge*, 6 (1). Art. 3.
- Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse. Texten. Läsaren. Samtalet* (2. uppl.). Natur & Kultur.
- Riksrevisionen. (2021, 29 april). Otillräcklig uppföljning av Pisa-undersökningens genomförande 2018. Hämtad 2021-04-30, från <https://www.riksrevisionen.se/om-riksrevisionen/kommunikation-och-media/nyhetsarkiv/2021-04-29-otillracklig-uppfoljning-av-pisa-undersokningens-genomforande-2018.html>

- SFS 1993:100. *Högskoleförordning*. Hämtad 2021-03-20, från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
- SFS 2010:800. *Skollag*. Hämtad 2021-03-20, från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- SFS 2017:1111. *Examensordning*. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2020-10-05, från <http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/17/171111.PDF>
- Schnorr, R. F., & Davern, L. (2005). Creating Exemplary Literacy Classrooms Through the Power of Teaming. *Reading Teacher*, 58 (6). (s. 494-506).
- Skolinspektionen. (2012). *Läsundervisning inom ämnet svenska för årskurs 7-9*. (Skolinspektionens rapport 2012:10). Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2016). *Läs- och skrivundervisningen inom ämnena svenska/svenska som andraspråk i årskurserna 4-6*. (Kvalitetsgranskning. 2016:1). Hämtad 2021-03-10, från <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2016/las--och-skrivundervisningen-inom-amnena-svenskasvenska-som-andrasprak-i-ak-46/>
- Skolverket. (2016). *Att läsa och förstå. Läsförståelse av vad och för vad?* Skolverket.
- Skolverket. (2019a). *PISA 2018 - 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Skolverket.
- Skolverket. (2019b). *PM - Resultat på nationella prov i årskurs 3, 6 och 9, läsåret 2018/19*. Hämtad 2021-03-12, från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=5282>
- Stenlund, K. (2017). *Läsutveckling under mellan- och högstadiet: en longitudinell studie av läsfärdigheter hos elever med och utan lässvårigheter*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Hämtad 2020-12-07, från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-140452>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Sundqvist, C. (2014). *Den samarbetande läraren. Lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Studentlitteratur.
- Sundqvist, C., von Ahlefeldt Nisser, D., & Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach, *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3). (s. 297-312). DOI: 10.1080/08856257.2014.908022
- Sundqvist, C., & Lönnqvist, E. (2016). Co-Teaching in the Inclusive Classroom. *Nordic Studies in Education*, 36 (1). (2016). (s. 38-56).
- Svenska Akademiens ordböcker. (2021a). Samarbeta. I *SO Svensk ordbok*. Hämtad 2021-02-26, från <https://svenska.se/tre/?sok=samarbeta&pz=1>

- Svenska Akademiens ordböcker. (2021b). Samarbete. I *SO Svensk ordbok*. Hämtad 2021-02-26, från <https://svenska.se/tre/?sok=samarbete&pz=1#>
- Svenska Unescorådet. (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca +10 i *Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006*.
- Tjernberg, C., & Heimdahl Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (2). (s.247-256). DOI: 10.1080/08856257.2014.891336
- Trost, J. (2007). *Enkätboken* (3. uppl.). Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. Hämtad 2020-12-20, från <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- von Ahlefeld Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag. Skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34 (4). (s. 246-264).
- Westlund, B. (2014). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik* (2. uppl.). Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft. Att undervisa i lässtrategier för förståelse. Högstadiet*. Natur & Kultur.
- Wexler, J., Mitchell, M.A., Clancy, E.E., & Silverman, R.D. (2017). An Investigation of Literacy Practices in High School Science Classrooms, *Reading & Writing Quarterly*, 33 (3), (s. 258-277). DOI: 10.1080/10573569.2016.1193832

Bilagor

Bilaga 1 - Missiv rektorer

2021-02-xx

Hej!

Under våren 2021 skriver vi vår magisteruppsats på Speciallärarprogrammet med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling vid Göteborgs universitet. Därför behöver vi komma i kontakt med personal på din skola och få ditt tillstånd för att samla in underlag till uppsatsen från dem. I uppsatsen undersöker vi speciallärares och högstadielärares uppfattningar av samarbete. Uppsatsen bygger på kvalitativa intervjuer med speciallärare och en kvalitativ enkät med högstadielärare (årskurs 6-9) som speciallärarna samarbetar med. Både intervju och enkät kommer att genomföras digitalt med hänsyn till den pågående pandemin. Intervjun beräknas ta 20-30 minuter och spelas in. Enkäten distribueras via mejl.

Vi önskar i första hand komma i kontakt med skolans speciallärare, i andra hand med skolans specialpedagog, som vid ett deltagande leder oss vidare till 2-3 lärare som de samarbetar med. Din personals medverkan är viktig för undersökningens resultat men att delta är självklart frivilligt. Vi beaktar även Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det innebär att uppgifter om personalen, skolan och kommunen behandlas konfidentiellt. Deltagarna kan när som helst kan avbryta sin medverkan. Den information som delges oss och det resultat vi kommer fram till kommer endast att användas i forskningssyfte för vår uppsats.

Vi hoppas på ett samarbete med dig och din personal. Den xx februari kommer vi att ringa dig för att följa upp detta mejl.

Vänliga hälsningar,

Patricia Stendahl
e-post
mobilnr

Lotta Bovik
e-post
mobilnr

Bilaga 2 - Missiv speciallärare

2021-02-xx

Hej!

Under våren 2021 skriver vi vår magisteruppsats på Speciallärarprogrammet med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling vid Göteborgs universitet. Därför skulle vi behöva din hjälp att samla in underlag till vår uppsats där vi undersöker speciallärares och högstadielärares uppfattningar av samarbete. Uppsatsen bygger på kvalitativa intervjuer med speciallärare och en kvalitativ enkät med högstadielärare (årskurs 6-9) som speciallärarna samarbetar med. Både intervju och enkät kommer att genomföras digitalt med hänsyn till den pågående pandemin. Intervjun beräknas ta 20-30 minuter och spelas in. Enkäten distribueras via mejl.

Din medverkan är viktig för undersökningens resultat men att delta är självklart frivilligt. Vi beaktar även Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det innebär att uppgifter om dig, din skola och din kommun behandlas konfidentiellt. Du kan när som helst kan avbryta din medverkan. Om så önskas, spelas endast ljudet från intervjun in. Den information du delger oss och det resultat vi kommer fram till kommer endast att användas i forskningssyfte för vår uppsats.

Vi ber dig att svara på detta mejl så snart som möjligt, dock senast xx februari, och meddela oss om du vill delta eller inte i vår undersökning. Har du frågor eller funderingar om undersökningen eller tillvägagångssättet, är du välkommen att höra av dig för mer information.

Om du samtycker till att delta kommer vi inom kort att kontakta dig för att boka en tid för genomförande av intervjun. Vi ber dig att då också namnge 2-3 högstadielärare, som du samarbetar med, vilka vi kan kontakta för en eventuell medverkan. Vi inhämtar även tillstånd för ditt och lärarnas deltagande från er skolas rektor.

Vänliga hälsningar,

Patricia Stendahl
e-post
mobilnr

Lotta Bovik
e-post
mobilnr

Bilaga 3 - Missiv högstadielärare

2021-02-xx

Hej!

Under våren 2021 skriver vi vår magisteruppsats på Speciallärarprogrammet med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling vid Göteborgs universitet. Därför skulle vi behöva din hjälp att samla in underlag till vår uppsats som undersöker speciallärares och högstadielärares uppfattningar av samarbete. Uppsatsen bygger på kvalitativa intervjuer med speciallärare och en kvalitativ enkät med högstadielärare (årskurs 6-9) som speciallärarna samarbetar med. Både intervju och enkät kommer att genomföras digitalt med hänsyn till den pågående pandemin. Intervjun beräknas ta 20-30 minuter och spelas in. Enkäten distribueras via mejl.

Ditt namn har vi fått av specialläraren på din skola. Din medverkan är viktig för undersökningens resultat men att delta är självklart frivilligt. Vi beaktar även Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det innebär att uppgifter om dig, din skola och din kommun behandlas konfidentiellt. Du kan när som helst avbryta din medverkan. Den information du delger oss och det resultat vi kommer fram till kommer endast att användas i forskningssyfte för vår uppsats.

Vi ber dig att svara på detta mejl så snart som möjligt, dock senast xx februari, och meddela oss om du vill delta eller inte i vår undersökning. Har du frågor eller funderingar om undersökningen, tillvägagångssättet eller oss, är du välkommen att höra av dig för mer information.

Om du samtycker till att delta kommer vi inom kort att kontakta dig för att stämna av när vi mejlar dig enkäten. Den innehåller 15 frågor och tar ca 10 minuter att besvara. Vi inhämtar även tillstånd för ditt och speciallärarens deltagande från er skolas rektor.

Vänliga hälsningar,

Patricia Stendahl
e-post
mobilnr

Lotta Bovik
e-post
mobilnr

Bilaga 4 - Intervjuguide speciallärare

Bakgrundsfrågor

Vilket år föddes du?

Vilket år tog du din lärarexamen?

Vilka ämnen är du behörig att undervisa i?

Vilka påbyggnadsutbildningar har du? Examensår?

Hur länge har du arbetat som speciallärare?

Hur länge har du arbetat på din nuvarande skola

Definition av samarbete

Vad uppfattar du att begreppet samarbete står för?

I vilka ämnen undervisar de lärare som du samarbetar med?

- Hur kommer det sig att du samarbetar med dem?

Uppfattningar av samarbete

Beskriv hur du uppfattar samarbetet med högstadielärarna?

- Ge exempel på vad du uppfattar fungerar bra i samarbetet med lärarna.

- Ge exempel på vad du uppfattar fungerar mindre bra i samarbetet med lärarna.

Läsförståelsestrategier

Vad uppfattar du att begreppet läsförståelsestrategier står för?

Vilket eller vilka metodmaterial kring läsförståelse använder du dig av?

Beskriv hur samarbetet med lärarna kring undervisning i läsförståelsestrategier ser ut.

- Hur uppfattar du samarbetet med lärarna kring planering av undervisningen?

- Hur uppfattar du samarbetet med lärarna kring genomförandet av undervisningen?

- Hur uppfattar du samarbetet med lärarna kring uppföljningen av undervisningen?

Om du och lärarna inte samarbetar kring undervisning i läsförståelsestrategier, vad samarbetar ni då om?

- Hur uppfattar du arbetet kring planering, genomförande och uppföljning av undervisningen i det samarbetet?

Organisation

Beskriv hur de organisatoriska förutsättningarna för samarbete med lärarna ser ut idag?

Vad uppfattar du behöver förändras i organisationen för att utveckla samarbetet med lärarna?

Är det något du skulle vilja tillägga?

Tack för din medverkan!

Bilaga 5 - Enkätfrågor

Samarbete mellan högstadielärare och speciallärare

Med ditt deltagande bidrar du i insamlingen av underlag till vår magisteruppsats på speciallärarprogrammet vid Göteborgs universitet. I uppsatsen undersöker vi speciallärares och högstadielärares uppfattningar av samarbete och specifikt uppfattningar av samarbete kring undervisning i läsförståelsestrategier. Du har fått den här enkäten eftersom du och din skolas speciallärare har ett samarbete.

Dina svar avidentifieras och kommer därmed inte att kunna härledas tillbaka till dig, din skola eller din kommun. Insamlingen av e-postadress sker enbart för att vi ska veta vilka som har besvarat enkäten. Du kan när som helst välja att avbryta ditt deltagande och vi ber dig att i så fall meddela oss. Enkäten innehåller 15 frågor och tar ca 10 minuter att besvara.

E-postadress

----- Avsnitt

Bakgrundsfrågor:

1. Vilket år föddes du?
2. Vilket år tog du din lärarexamen?
3. Vilka ämnen är du behörig att undervisa i?
4. Har du andra pedagogiska eller specialpedagogiska utbildningar? Ange vilka och även examensår. Om du inte har några andra utbildningar, skriv Nej i svarstexten.
5. Hur länge har du arbetat på din nuvarande skola?

----- Avsnitt

Frågor om begrepp:

6. Vad uppfattar du att begreppet samarbete står för?
7. Vad uppfattar du att begreppet läsförståelsestrategier står för?

----- Avsnitt

Frågor om läsförståelse:

8. Vilken eller vilka metoder för utveckling av elevernas läsförståelse använder du i din undervisning? Sätt ett kryss vid den eller de metoder du använder. Använder du andra metoder än de angivna, skriver du dem under Övrigt.

RU (Reciprok Undervisning)

TSI (Transactional Strategy Instruction)

CORI (Concept-Oriented Reading Instruction)

LF-metoden (Inferensträning enligt Lena Franzén)

VENN-diagram

VÖL (Vet - Önskar veta - Lärt mig)

QtA (Questioning the Author)

Jag använder ingen speciell metod

Övrigt

----- Avsnitt

Beskriv hur samarbetet med specialläraren ser ut kring planering, genomförande och uppföljning av undervisning i läsförståelsestrategier:

9a. Planering:

9b. Genomförande:

9c. Uppföljning:

10. Om ni inte samarbetar kring undervisning i läsförståelsestrategier, vad samarbetar ni då om?

11. Beskriv hur samarbetet med specialläraren ser ut kring planering, genomförande och uppföljning av undervisningen i de samarbetsområden du tagit upp i fråga 10:

----- Avsnitt

Frågor om hur du uppfattar samarbetet med specialläraren:

12a. Ge exempel på vad du uppfattar fungerar bra i samarbetet med specialläraren.

12b. Ge exempel på vad du uppfattar fungerar mindre bra i samarbetet med specialläraren.

----- Avsnitt

Frågor om organisation:

13. Beskriv hur de organisatoriska förutsättningarna för samarbetet med specialläraren ser ut i dag?

14. Vad uppfattar du behöver förändras för att utveckla samarbetet med specialläraren?

----- Avsnitt

Avslut

15. Är det något du skulle vilja tillägga eller förtydliga i dina svar kan du skriva det här.

Önskar du få en kopia av dina svar kan du markera ”Skicka en kopia av mina svar” här nedanför. Vi tackar för ditt deltagande! Patricia Stendahl och Lotta Bovik