



Akademien för Utbildning, Kultur och Kommunikation

Rätt till literacy i grundsärskolan:
ett systemteoretiskt perspektiv på några lärares syn
på elevers och egna förutsättningar för
literacypraktiker samt på betydelsen av literacy för
delaktighet

Katica Stazic, Hanna Wellington

Självständigt arbete i specialpedagogik
-speciallärare

Handledare: Nina Klang

Avancerad nivå

Examinator: Gun-Marie Wetso

15 högskolepoäng

Vårterminen 2022

Mälardalens Universitet
Akademin för utbildning, kultur och kommunikation
SQA136 Självständigt arbete i specialpedagogik-speciallärare med specialisering mot
utvecklingsstörning, 15 hp

Författare: Katica Stazic och Hanna Wellington

Titel: Rätt till literacy i grundsärskolan: ett systemteoretiskt perspektiv på några lärares syn på elevers och egna förutsättningar för literacypraktiker samt på betydelsen av literacy för delaktighet

Vårterminen 2022

Antal sidor: 61

Sammanfattning

Alla elever har rätt till literacy och lärare i särskolan förväntas erbjuda literacypraktiker med utgångspunkt i styrdokument och forskning samtidigt som elever med komplexa kommunikationsbehov inte omfattas av befintligt stödmaterial gällande literacy. Syftet med studien är att utifrån ett systemteoretiskt perspektiv få kunskap om och förståelse för några lärares syn på elevers och egna förutsättningar för literacypraktiker i grundsärskolans inriktning ämnesområden och deras syn på betydelsen av literacy för elevernas delaktighet. Studien utgår från en kvalitativ ansats och en kombinerad metod med två fokusgrupper om fyra personer i varje och individuella intervjuer med de åtta lärarna. I linje med internationell forskning visar resultatet av vår studie att lärare i grundsärskolan genom sin utbildning och tillgängligt stöd inte får adekvat kunskap och kompetens om evidensbaserade literacypraktiker och kompensatoriska insatser för att kunna göra elever med komplexa kommunikationsbehov delaktiga, nu och i framtiden. Vår slutsats är att det finns indikationer att forskning som visar att personer med komplexa kommunikationsbehov kan lära sig läsa och skriva har ännu inte omsatts i praktiken och målgruppens rättigheter samt delaktighet fortsätter begränsas av skolsystemet.

Nyckelord: delaktighet, intellektuell funktionsnedsättning, komplexa kommunikationsbehov, literacy, systemteori, särskolan

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Syfte och forskningsfrågor	2
2. Bakgrund	2
2.1. Intellectuell funktionsnedsättning och grundsärskolans läroplan	2
2.2. Betydelsen av literacy för delaktighet	3
2.3. Rätt till literacy och literacy optimism	4
3. Tidigare forskning	6
3.1. Elevers förutsättningar för literacypraktiker	6
3.1.1. Omgivningens och lärares uppfattningar samt elevers delaktighet	6
3.1.2. Lärares didaktiska val i relation till literacy	7
3.1.3. Elevers behov av anpassningar och kompensatoriska insatser	8
3.2. Lärares förutsättningar för literacypraktiker	9
3.2.1. Läroplan, lärares utbildning och annat stöd för lärare	9
3.2.2. Samverkan med berörda parter samt lärares faktiska förutsättningar	11
3.3. Sammanfattning och relevans	12
4. Teoretisk referensram	12
4.1. Ekologisk systemteori	13
4.2. Systemnivåerna	14
4.2.1. Makrosystemet	14
4.2.2. Exosystemet	15
4.2.3. Mesosystemet	15
4.2.4. Mikrosystemet	15
4.3. Sammanfattning och relevans	16
5. Metodologi	16
5.1. Forskningsansats och metodval	17
5.2. Urval	18
5.3. Genomförande	19
5.4. Dataanalys	20
5.5. Validitet och reliabilitet	21
5.6. Forskningsetiska principer	21
6. Resultat och analys	22
6.1. Lärarnas syn på elevers förutsättningar för literacypraktiker	22
6.1.1. Omgivningens och lärares uppfattningar samt elevers delaktighet	23
6.1.2. Lärares didaktiska val i relation till literacy	24

6.1.3.	Elevers behov av anpassningar och kompensatoriska insatser	26
6.2.	Lärarnas syn på egna förutsättningar för literacypraktiker	27
6.2.1.	Läroplan, lärares utbildning och annat stöd för lärare	27
6.2.2.	Samverkan med berörda parter och lärares faktiska förutsättningar	28
6.3.	Lärarnas syn på elevers och egna förutsättningar för literacypraktiker utifrån systemnivåerna i ekologisk systemteori	30
6.3.1.	Makrosystem	32
6.3.2.	Exosystem	32
6.3.3.	Mesosystem	32
6.3.4.	Mikrosystem	33
7.	Diskussion	33
7.1.	Metoddiskussion	33
7.1.1.	Diskussion om studiens validitet och reliabilitet	34
7.2.	Resultatdiskussion	35
7.2.1.	Lärarnas syn på elevers förutsättningar för literacypraktiker	36
7.2.1.1.	Omgivningens och lärares uppfattningar samt elevers delaktighet	36
7.2.1.2.	Lärares didaktiska val	37
7.2.1.3.	Elevers behov av anpassningar och kompensatoriska insatser	38
7.2.2.	Lärares syn på egna förutsättningar för literacypraktiker	38
7.2.2.1.	Läroplan, lärares utbildning och annat stöd för lärare	38
7.2.2.2.	Samverkan med berörda parter samt lärares faktiska förutsättningar	40
7.2.3.	Lärarnas syn på elevers och egna förutsättningar för literacypraktiker utifrån systemnivåerna i ekologisk systemteori	41
7.3.	Yrkesrelevans	42
7.4.	Sammanfattande diskussion och slutsatser	43
7.5.	Förslag till vidare forskning	43
8.	Referenslista	45
9.	Bilagor	50
	Bilaga 1. Missivbrev	50
	Bilaga 2. Intervjuguide – fokusgruppsintervjuer	52
	Bilaga 3. Elevfall till fokusgruppsintervjuer	54
	Bilaga 4. Intervjuguide – individuella intervjuer	55
	Bilaga 5. Elevers och lärares förutsättningar för literacy utifrån systemnivåerna	57

1. Inledning

Den här studien fokuserar på rätten till literacy i grundsärskolans inriktning ämnesområden. I våra tidigare PM:er under speciallärarprogrammet fördjupade vi oss i alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) som ett sätt att säkra allas rätt till kommunikation och delaktighet. Ju mer vi läste och resonerade desto tydligare blev det för oss att läs- och skrivförmåga har avgörande betydelse för elevers delaktighet. Därför har vår studie fokus på *literacy*, det vill säga tillämpning av läs- och skrivförmågan i olika sammanhang i vardagslivet (Carlgren, 2015; Erickson & Koppenhaver, 2020). Vi har fått ta del av en lång forskningstradition (t.ex. Erickson & Koppenhaver, 2020; Light & McNaughton, 2020) som utgår från allas rätt till literacy och kommunikation, oavsett ens förutsättningar. Läs- och skrivinlärning prioriteras dock inte för alla elever i grundsärskolan i Sverige och enligt Skolinspektionen (2010) får eleverna i grundsärskolan inte adekvata möjligheter till *literacypraktiker*, det vill säga läs- och skrivinlärning i meningsfulla sammanhang (Carlgren, 2015; Erickson & Koppenhaver). I och med att “Läroplan för grundsärskolan” (Lgrsär22, 2022) ändras behöver lärare som undervisar i grundsärskolan reflektera och resonera kring sin undervisning i literacy.

Det finns potentiella framgångsfaktorer och hinder på olika nivåer i utbildningssystemet för att tillgodose allas rätt till literacy – från styrdokument och stödmaterial, lärares utbildning och fortbildning till faktiska förutsättningar en lärare får för att kunna leda och stimulera varje elevs utveckling. Å ena sidan finns det förväntningar på lärare att erbjuda literacypraktiker med stöd i styrdokument och forskning för att alla elever i grundsärskolan ska kunna nå sin fulla potential i literacy. Å andra sidan tyder granskningsrapporter och forskning på låga förväntningar vad gäller literacy för elever i grundsärskolan såväl som avsaknad av stödmaterial för lärare i grundsärskolan (Berthén, 2007; Skolinspektionen, 2020), vilket indikerar otillräcklig implementering av evidensbaserade kunskaper om literacy redan i de “högre” nivåerna av det svenska utbildningssystemet. Därför är det viktigt att undersöka vilka hinder och möjligheter lärare i grundsärskolan upplever som betydelsefulla för elevers och egen utveckling vad gäller literacypraktiker.

1.1. Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att utifrån ett systemteoretiskt perspektiv få kunskap om och förståelse för några lärares syn på elevers och egna förutsättningar för literacypraktiker i grundsärskolans inriktning ämnesområden och deras syn på betydelsen av literacy för elevernas delaktighet i vardagen och i samhället.

Vi utgår ifrån följande forskningsfrågor:

- Hur resonerar några lärare i grundsärskolans inriktning ämnesområden kring elevers förutsättningar för läs- och skrivinlärning i relation till val av literacypraktiker med utgångspunkt i tre olika elevfall och i förhållande till elevers delaktighet?
- Hur reflekterar några lärare i grundsärskolans inriktning ämnesområden kring sina egna förutsättningar för arbetet med literacy?
- Hur kan lärarnas beskrivning av elevers och egna förutsättningar för literacypraktiker förstås utifrån systemnivåerna i ekologisk systemteori?

2. Bakgrund

I detta avsnitt presenteras relevanta styrdokument för grundsärskolan i relation till literacy och betydelsen av literacy för delaktighet lyfts fram. Det redogörs även för återkommande begrepp: intellektuell funktionsnedsättning, grundsärskolan, literacy och literacypraktiker, komplexa kommunikationsbehov, alternativ och kompletterande kommunikation, robusta kommunikationssystem samt *literacy optimism*.

2.1. Intellektuell funktionsnedsättning och grundsärskolans läroplan

I Sverige har elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF) rätt till anpassad utbildning i grundsärskolan (SFS 2010:800 kap. 11 § 2). IF kännetecknas av brister i intellektuella funktioner och adaptiv funktionsförmåga som visar sig under utvecklingsperioden, vilket oftast uppstår före 18 års ålder (Jakobsson & Nilsson, 2019). Intellektuella funktioner innefattar enligt DSM-5 (APA, 2013) problemlösning, planering, abstrakt tänkande, studieförmåga och bearbetning av information, medan brister i adaptiv funktionsförmåga framträder i kommunikation, social delaktighet och självständighet inom flera livsområden som hem, skola eller arbete. En person kan ha olika grader av svårigheter i ovan nämnda

områden, vilket utifrån bedömning av deras förmågor kategoriseras som svår, måttlig eller lindrig IF och medför olika behov av stöd för deras utveckling (Jakobsson & Nilsson, 2019).

Läraren ska enligt "Läroplan för grundsärskolan" (Lgrsär11, 2018) och Lgrsär22 (2022), vilken börjar gälla från höstterminen 2022, anpassa undervisningen utifrån elevers förutsättningar och behov, samt främja elevernas fortsatta kunskapsutveckling. Utbildning i grundsärskolan omfattar ämnen, ämnesområden, eller en kombination av dessa. Utbildning inom ämnesområden är enligt skollagen (SFS 2010:800, 11 kap. 11 § 5) avsedd för elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i ämnen. Dock saknas det enligt Göransson och Klang (2021) samsyn bland lärare om utbildning och undervisning i grundsärskolan: en del anser att målen för denna målgrupp är för högt satta och undervisningens kunskapsinriktning är för stark, medan andra vill närma sig grundskolan ytterligare.

2.2. Betydelsen av literacy för delaktighet

Skolans uppdrag är enligt skollagen (SFS 2010:800) att främja alla elevers utveckling och lärande för att nå så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar. Skolan spelar således en avgörande roll i att fostra för framtiden och kan antingen hämma eller främja individens utveckling i en samhällelig kontext (Arvidsson, 2016). Även fast alla har rätt till delaktighet i utbildning och vardagsliv (SFS 2010:800; Svenska Unescorådet, 2006; UNICEF Sverige, 2018) visar rapporter att stödet ännu inte uppfyller behoven hos personer med IF till fullo (Barnombudsmannen, 2016).

Som främsta ram för urval av innehållet i undervisningen förhåller sig lärare till läroplanen. Enligt Lgrsär11 (2018) och Lgrsär22 (2022) ska varje elev få "rika möjligheter att samtala, läsa och skriva", oavsett om de läser ämnen eller ämnesområden. Med ändringar i Lgrsär22 framkommer det att även elever som läser ämnesområdet kommunikation ska delta i läs- och skrivrelaterade aktiviteter och inte endast ha kommunikation som mål, men de omfattas fortfarande inte av garantin för tidiga stödinsatser, så kallade *Läsa, skriva, räkna-garantin*, vilken gäller grundskolan samt kommer utökas till grundsärskolans inriktning ämnen (SOU 2021:11).

Literacy innebär inte bara att lära sig läsa och skriva, utan även att tillämpa dessa färdigheter för att ta del av kulturella praktiker, vilket möjliggör personens kunskapsutveckling och delaktighet i samhället (Carlgren, 2015). *Literacy* är, understryker Erickson och Koppenhaver (2020), en funktionell färdighet som kan användas i alla sammanhang i vardagslivet och öppnar dörrar för delaktighet. *Literacy*kompetens utvecklas

alltså genom att delta i *literacypraktiker*, det vill säga läs- och skrivinläring på ett för eleven meningsfullt sätt (Carlgren, 2015; Erickson & Koppenhaver). Vikten av att kunna läsa och skriva i dagens samhälle kan inte överskattas, menar Light och McNaughton (2020), speciellt för målgruppen personer med komplexa kommunikationsbehov, vilken oftast omfattar elever som läser grundsärskolans inriktning ämnesområden. Med *komplexa kommunikationsbehov* menas att personen upplever svårigheter i att kommunicera primärt genom talat språk och kan ha betydande förseningar i olika aspekter av kommunikation, såsom språkförståelse och förmåga att uttrycka sig verbalt (Reichle m.fl., 2019).

De komplexa kommunikationsbehoven kan kompenseras genom att personen får stöd i form av *alternativ och kompletterande kommunikation* (AKK) för att tillgodose sina kommunikationsbehov. AKK kan vara hjälpmedelsoberoende (exempelvis ansiktsuttryck, gester och teckenspråk) eller hjälpmedelsberoende (exempelvis grafiska symbolsystem, taktila symboler, appar och enheter med talsyntes), förtydligar Erickson och Koppenhaver (2020). Elever som är i behov av AKK kan få kommunikationshjälpmedel utskrivet från barn- och ungdomshabiliteringen, exempelvis robust kommunikationssystem. Robusta kommunikationssystem innehåller ett stort ordförråd med alla ordklasser, basord samt alfabetet (Beukelman & Light, 2020; Erickson & Koppenhaver, 2020). När en person med komplexa kommunikationsbehov lär sig läsa och skriva är hen inte längre begränsad till ord någon annan har valt åt henne (Erickson & Koppenhaver, 2020) och kan i stället uttrycka sina behov, idéer, tankar, önskemål och känslor som de vill (Light & McNaughton, 2020).

Genom tillgång till kommunikation och literacy ökar personens självförtroende och andras uppskattning av hennes förmågor, hennes möjligheter till inläring, delaktighet, självständighet och övergripande livskvalitet inom familj, skola och samhället (Gjermestad m.fl., 2017; Light & McNaughton, 2020). Literacy öppnar möjligheter för allmän kompetensutveckling samt fortsatt utbildning och delaktighet i arbetslivet (Carlgren, 2015; Erickson & Koppenhaver, 2020; Åsberg m.fl., 2021). Om en person inte lär sig läsa kan detta hindra henne från att vara inkluderad och ha negativ påverkan på hennes utbildning, sysselsättning och livet i övrigt, menar Grindle m.fl. (2021).

2.3. Rätt till literacy och literacy optimism

Flera forskare (Erickson & Koppenhaver, 2020; Light & McNaughton, 2020; Ratz & Lenhard, 2013; Roberts–Tyler m.fl., 2020) lyfter fram oroväckande internationella rapporter som visar att väldigt liten andel av personer med IF, särskilt personer med komplexa kommunikationsbehov, lär sig läsa och skriva. Exempelvis belyser Roberts–Tyler m.fl.

(2020) en väldigt låg nivå av literacy i Storbritanniens motsvarighet till svenska grundskolor. Ericksons och Koppenhavers (2020) sammanställning för USA anger att majoriteten av elever med *significant disabilities* endast läser ett fåtal ordbilder, 14% har grundläggande läs- och skrivfärdigheter, medan 2% kan läsa flytande. Med *significant disabilities* menar de bland annat elever med autism, Downs syndrom, Retts syndrom, cerebral pares, fragilt X-syndrom, dövblindhet och beteendestörningar, det vill säga uttalade funktionssvårigheter i flera avseenden som överlappar med komplexa kommunikationsbehov. Ratz och Lenhard (2013) instämmer att många barn med IF inte lär sig läsa samt att en stor majoritet av elever med grav IF inte kan läsa och skriva alls. De varnar dock för metodologiska svårigheter som kan uppstå i studier som visar statistik gällande literacykompetens för målgruppen eftersom standardiserade test och typiska utvecklingsfaser inte kan tillämpas när många inte kan visa sin kunskapsnivå utan anpassningar.

Ingen statistik gällande literacykompetens för personer med komplexa kommunikationsbehov har sammanställts i Sverige än, men indikationer finns att samma mönster förekommer (Berthén, 2007; Skolinspektionen, 2010). Tidigare forskning gällande elever i grundskolan inriktning ämnesområden är begränsad och det finns endast två avhandlingar med fokus på undervisning som omfattar samma målgrupp som vår studie. Berthéns (2007) avhandling jämför undervisning i grundskolans inriktningar ämnen och ämnesområden, och Östlunds (2012) är inriktad mot ämnesområden. Medan Östlund (2012) i sina observationer inte nämner läs- och skrivundervisning förutom sagoläsning, är detta en central del av Berthéns (2007) studie. Berthén (2007) har genom observationer och intervjuer med skolpersonal kommit fram till att både undervisningspraktiker och förväntningar på elever som läser ämnesområden är betydligt lägre ställda än för elever som läser ämnen och att elevers möjligheter att lära sig läsa begränsas i grundskolan. I en rapport från Skolinspektionen (2010) har det också framkommit att inte tillräckligt mycket tid i undervisningen ägnas åt att utveckla elevernas läsförståelse i grundskolor. Literacypraktiker prioriteras alltså inte för alla elever i grundskolan i Sverige och enligt Skolinspektionen (2010) får eleverna i grundskolan inte adekvata möjligheter till literacypraktiker i meningsfulla sociala sammanhang med lärare och klasskamrater trots att möjlighet att utvecklas är allas demokratiska rättighet.

Yoder (citerad i Erickson & Koppenhaver, 2020) hävdar i sin *Literacy Bill of Rights* att alla, oavsett deras förutsättningar, har en grundläggande rätt till att befinna sig i en miljö med höga förväntningar på att alla kan lära sig läsa och skriva. Sådan *literacy optimism*, det vill säga en tilltro till att alla elever kan lära sig läsa och skriva (Erickson & Koppenhaver,

2020), har traditionellt inte funnits varken i styrdokument eller i undervisningspraktiker i grundskolans inriktning ämnesområden, trots att literacykompetens är en av de nyckelfaktorerna för att åstadkomma delaktighet i dagens samhälle (Erickson & Koppenhaver, 2020; Grindle m.fl., 2021; Light & McNaughton, 2012; Light & McNaughton, 2020, Ruppas m.fl., 2015).

3. Tidigare forskning

I första delen av den här studiens forskningsgenomgång presenteras faktorer som kan påverka undervisning i literacy för elever med komplexa kommunikationsbehov med fokus på faktorer kring elevers utveckling av literacykompetens. Sedan vänds fokus till faktorer som indirekt eller direkt påverkar lärares förutsättningar för att erbjuda effektiva literacypraktiker för målgruppen.

3.1. Elevers förutsättningar för literacypraktiker

Eftersom elever som läser ämnesområden samt personer med komplexa kommunikationsbehov är en heterogen grupp och definieras på olika sätt av olika forskare är det en utmaning att få klarhet om deras literacykompetens. Nedan redogörs för hur omgivningen kan påverka elevers möjligheter för literacy och delaktighet, vilka didaktiska val i relation till literacy rekommenderas i forskningen samt vilka anpassningar och kompensatoriska insatser kan vara aktuella för målgruppen.

3.1.1. Omgivningens och lärares uppfattningar samt elevers delaktighet

Lärares uppfattningar om funktionsnedsättning, lärande och syftet med undervisningen har möjlighet att begränsa eller främja framtida livskvalité för elever (Ruppas m.fl., 2015). Att ha *höga förväntningar* på elevernas förmågor uppmärksammas som viktig faktor för elevernas utveckling av flera forskare (Florian & Black–Hawkins, 2011; Roberts–Tyler m.fl., 2020; Ruppas m.fl., 2015; Rätty m.fl., 2016). Även Erickson och Koppenhaver (2020) har samma utgångspunkt i frågan om literacykompetens där de menar att pedagogernas förhållningssätt bör genomsyras av höga förväntningar och *literacy optimism*. Inställningen att personer med komplexa kommunikationsbehov inte kan lära sig läsa och skriva leder till bristande literacypraktiker, vilket i sin tur leder till att eleverna inte utvecklar dessa färdigheter och målgruppens literacykompetens blir låg (Erickson & Koppenhaver, 2020; Ruppas m.fl., 2015).

Delaktighet i samhället för personer med komplexa kommunikationsbehov behöver tillgodoses i alla miljöer de befinner sig i. Arvidsson (2016) betonar i sin avhandling om sysselsättning för unga vuxna med IF i Sverige samhällets ansvar att betrakta alla som viktiga resurser i samhället, oavsett funktionsförmåga. Arvidsson (2016) menar att samhället behöver undanröja hinder för allas delaktighet och därför behöver fokus läggas även på samhälleliga strukturer och inte endast individuella förutsättningar. Vad gäller skolans roll i att tillgodose allas delaktighet hänvisar Florian och Black–Hawkins (2011), Garrels och Arvidsson (2019) samt Gadd m.fl. (2019) till fördelar med att inkludera och engagera alla elever i undervisningen såsom vid utformning av elevers mål, vilket kan senare reflekteras i ökad delaktighet i andra miljöer.

3.1.2. *Lärares didaktiska val i relation till literacy*

Lärares didaktiska val behöver baseras i differentierade och inkluderande undervisningspraktiker i stället för att utgå från antaganden om att en del elever har “särskilda behov” eller inlärningssvårigheter, understryker Florian och Black–Hawkins (2011) i sin observations- och intervjubaserad studie om lärares inkluderande pedagogiska praktiker. Ericksons och Koppenhavers (2020) forskning påvisar att samma undervisningsstrategier är tillämpbara vid inläring av literacy oberoende av funktionsnedsättning och rekommenderar därför systematisk och evidensbaserad undervisning för målgruppen.

Att göra *lärande meningsfullt* genom att öka motivation för lärande, erbjuda meningsfulla sammanhang och undervisa i grupp är några av många rekommenderade praktiker. *Högre motivation* och prestation i skrivandet kan enligt Gadds m.fl. (2019) interventionsstudie med åtta elever i särskolan åstadkommas för elever med lindrig och måttlig IF genom samma strategier som i ordinarie undervisning, det vill säga genom att utgå från elevers intressen, *undervisa i grupp*, modellera samt göra elever delaktiga i utformning av uppgifter och deras mål. Benson–Goldberg (2021), Light och McNaughton (2020) samt Rupp (2015) insisterar att läs- och skrivinläring ska ske i *meningsfulla sammanhang* med andra och inte i isolerade övningar såsom att läsa eller skriva enskilda ord. Trots att läs- och skrivförmåga utvecklas optimalt genom *gruppundervisning* och i *meningsfulla sammanhang*, fortsätter traditionen av en-till-en undervisning för denna målgrupp (Benson–Goldberg, 2021; Berthén, 2007; Rupp, 2015; Östlund, 2012).

Effektiva literacypraktiker behöver vara evidensbaserade och välbalanserade. Eftersom det inte finns en eller några strategier som fungerar för alla rekommenderas *balanserade literacypraktiker* av flera forskare (Erickson & Koppenhaver, 2020; Light &

McNaughton, 2020; Roberts–Tyler m.fl., 2020; Ruppär, 2015). *Balanserad läs- och skrivundervisning* omfattar inläring av språkljud, fonologisk medvetenhet, ordförråd och läsförståelse (Ruppär, 2015). Läs- och skrivundervisning bör alltså inte begränsas till inläring av ordbilder eftersom detta har visat sig hindra läs- och skrivutveckling för elever med IF (Räty, 2016). I grundsärskolan finns dock en tradition av att göra detta (Roberts–Tyler m.fl., 2020) och ljudmetoden (avkodning) bedöms av många lärare som för högt uppsatt mål för elever med komplexa kommunikationsbehov, men forskning visar att systematisk och intensiv tillämpning av ljudmetoden kan vara framgångsrik i målgruppen (Erickson & Koppenhaver, 2020; Light & McNaughton, 2020; Roberts–Tyler m.fl., 2020; Ruppär, 2015; Räty, 2016). Lärarna som Berthén (2007) intervjuade delade inställningen att elever behöver visa vissa färdigheter såsom språklig medvetenhet, bokstavskänedom och stort ordförråd innan de ska få läsundervisning, men detta stöds inte heller av tidigare forskning. Trots tydliga rekommendationer av *effektiva literacypraktiker* visar Benson–Goldbergs (2021) klassrumsobservationer att elever med komplexa kommunikationsbehov sällan får evidensbaserade och balanserade literacypraktiker.

3.1.3. *Elevers behov av anpassningar och kompensatoriska insatser*

Många elever med komplexa kommunikationsbehov utvecklar inte kommunikations- och språkfärdigheter samt literacykompetens som förväntat på grund av tal-, språk-, motoriska, sensoriska och perceptuella svårigheter (Light & McNaughton, 2012) och därför behövs det *anpassningar* och *kompensatoriska insatser* för att stödja deras utveckling. *Anpassningar* som denna målgrupp behöver för att kunna delta i literacypraktiker innefattar oftast AKK, men inte alla etablerade strategier har stöd i forskningen. Erickson och Koppenhaver (2020) påpekar att AKK i form av visuellt stöd kan främja elevens möjligheter för kommunikation, men kan vara till hinder för läs- och skrivinläring. Deras forskning har exempelvis visat att symboliserad text, som innebär att ord illustreras med grafiska symboler, kan ge en falsk bild av progression i läsningen, när det egentligen är avkodning av skriften som krävs för läsförmåga. Trots detta är sådana anpassning vanligt förekommande i läs- och skrivrelaterade aktiviteter för målgruppen (Erickson & Koppenhaver, 2020). *Tid* är dock en anpassning som enligt Benson–Goldbergs (2021) studie om literacypraktiker för elever med komplexa kommunikationsbehov kan främja literacy genom att öka lärarledda literacypraktiker. Samtidigt som denna elevgrupp behöver mer tid och stöd för att lära sig läsa och skriva, går mycket av undervisningstiden till omsorg (Erickson & Koppenhaver, 2020) och till en-till-en

undervisning (Benson–Goldberg, 2021).

Kompensatoriska insatser såsom robust kommunikationshjälpmedel kan främja delaktighet och lärande hos elever som har begränsad tillgång till kommunikation och språk (Light & McNaughton, 2012), men om eleven inte läser och skriver är hen beroende av den ordbank som finns förprogrammerat i kommunikationssystemet hen använder (Erickson & Koppenhaver, 2020). Trots att grafiska symboler och robust kommunikationshjälpmedel är viktiga för kommunikationsförmågan för den här målgruppen, är läs- och skrivförmåga nödvändigt för deras kommunikation, delaktighet och självständighet (Erickson & Koppenhaver, 2020; Ruppär, 2015). Därför betonar Light och McNaughton (2020) att personer med komplexa kommunikationsbehov behöver ha tillgång till AKK-system som möjliggör kommunikation, språkutveckling och användning av skriftspråket.

3.2. Lärares förutsättningar för literacypraktiker

Det finns många potentiella möjligheter och hinder för literacypraktiker lärare erbjuder till elever med komplexa kommunikationsbehov. Dessa delas i den här studien in i faktorer som dels indirekt påverkar lärares praktiker (*läroplan, lärares utbildning och stöd*) samt faktorer som mer direkt påverkar på lärares praktiker (*samverkan med andra berörda parter, möjligheter för kompetensutveckling och faktiska förutsättningar för undervisning*).

3.2.1. Läroplan, lärares utbildning och annat stöd för lärare

Forskning som presenteras nedan har visat att *läroplan, lärares utbildning* samt *stöd från forskare och läromedel* kan reflekteras i de literacypraktiker lärare erbjuder sina elever. *Läroplan* och tillgängligt material har direkt påverkan på lärares didaktiska val (Benson–Goldberg, 2021; Ruppär m.fl., 2015) och därför betonas vikten av att läroplanens mål för särskolan inte är lägre ställda än vad forskning har påvisat vara adekvata mål för elever med IF och komplexa kommunikationsbehov av flera forskare (Erickson & Koppenhaver, 2020; Light & McNaughton, 2020; Roberts–Tyler m.fl., 2020; Ratz & Lenhard, 2013; Ruppär, 2015).

Lärares utbildning och fortbildning nämns av Ruppär m.fl. (2015) som ett annat sätt att öka lärares förväntningar på elever med komplexa kommunikationsbehov. Gadd m.fl. (2019) menar att elevers utveckling av literacykompetens påverkas av bland annat lärares kunskaper och övertygelser om literacypraktiker. Lärarna kan dock inte förväntas undervisa det de inte har kompetens i Benson–Goldberg (2021) och det behövs kompetensutveckling för lärare i undervisningsmetoder för elever i grundsärskolan, skriver Andersson (2020) i sin

avhandling om utbildning för elever med lindrig IF. Behov av kompetensutveckling framkommer även i Roberts–Tyler m.fl. (2020) kvantitativa enkätstudie bland lärare i grundsärskolor i Storbritannien där mindre än hälften av lärare har visat sig ha specialpedagogisk utbildning eller utbildning inom läs- och skrivundervisning i särskolan. I samma studie (Roberts–Tylers m.fl., 2020) nämner lärare läroplan, undervisningsmaterial och brist i kompetensutveckling som hinder för vidareutveckling av deras literacypraktiker.

Vad gäller *forskning om literacy* för personer med IF som målgrupp drar Rätty m.fl. (2016) i sin forskningsöversikt som omfattar studier från 2000 till 2013 slutsatsen att det finns många studier om literacy, men de flesta gäller personer med lindrig IF, medan endast en studie under den perioden berör elever med grav IF. Många fler studier har dock genomförts sedan dess och forskning har visat att elever med IF, även elever med komplexa kommunikationsbehov, kan lära sig läsa och skriva om de får rätt stöd och anpassningar (Erickson & Koppenhaver, 2020; Light & McNaughton, 2020; Roberts–Tyler m.fl., 2020, Ratz & Lenhard, 2013; Ruppard, 2015). Medan Erickson och Koppenhaver (2020) framhäver i sin bok baserad på forskning om literacy hos personer med *significant disabilities* att alla kan lära sig läsa och skriva, efterfrågas fler studier om hur långt i läs- och skrivutvecklingen denna målgrupp kan nå av Roberts–Tyler m.fl. (2020). Rätty m.fl. (2016) anser att lärares undervisning skulle gynnas av användning av evidensbaserade metoder, men flera studier visar att lärare inte alltid gör det (Berthén, 2007; Roberts–Tyler m.fl., 2020; Ruppard, 2015). Några möjliga anledningar till detta är att lärare inte ser fördelar med forskningsstudier, att de inte har tillgång till dem, inte förstår dem på grund av bristande forskningskompetens eller har för hög arbetsbelastning för att hinna kompetensutveckla sig (Rätty m.fl., 2016).

Läromedel eller avsaknad av läromedel är ett annat potentiellt hinder för effektiva literacypraktiker. Benson–Goldberg (2021) har i sina observationer kommit fram till att lärare använder läromedel från kommersiella läromedelsförlag, vilket inte var anpassat till målgruppen. Även i Roberts–Tylers m.fl. (2020) studie rapporterar lärarna brist på adekvat undervisningsmaterial som hinder. Benson–Goldberg (2021) menar att forskare, beslutsfattare och lärare behöver samarbeta för att skapa adekvata läromedel samt öka förväntningar och förutsättningar för elever med komplexa kommunikationsbehov att lära sig och utvecklas.

3.2.2. *Samverkan med berörda parter samt lärares faktiska förutsättningar*

Samverkan och samsyn mellan berörda parter samt *lärares kompetensutveckling* och *faktiska förutsättningar* är ytterligare potentiella möjligheter eller hinder för literacypraktiker.

Samverkan och samsyn mellan externa och interna berörda parter är avgörande för att erbjuda elever med komplexa kommunikationsbehov rätt stöd och förutsättningar för kunskapsinhämtning och delaktighet (Light & McNaughton, 2012). *Externa berörda parter* lärare oftast samverkar med är elevens vårdnadshavare och barn- och ungdomshabiliteringen. *Interna berörda parter* omfattar alla professioner lärare samarbetar med inom skolan, från andra lärare, elevhälsoteam, skolledningen och elevassistenter. Eftersom elevassistenter har en viktig roll i elevernas utveckling (Berthén, 2012; Ruppas m.fl., 2015; Östlund, 2012; Östlund m.fl., 2021) och genomför undervisning tillsammans med speciallärare (Roberts–Tyler m. fl., 2020; Östlund m.fl., 2021) trots att de inte har adekvat utbildning och samma möjligheter för kompetensutveckling (Östlund m.fl., 2021), behöver lärare planera undervisning även utifrån elevassistenternas kompetens (Ruppas m.fl., 2015). En av strategier för att öka deltagande i literacypraktiker för elever med komplexa kommunikationsbehov som Light och McNaughton (2020) rekommenderar är att utbilda och öka berörda partners kompetens kring detta. Alla som arbetar i grundsärskolan behöver rätt kompetens för att kunna möta eleverna och stödja deras utveckling mot målen.

Lärares faktiska förutsättningar för undervisning kan variera betydligt vad gäller *kompetensutveckling* samt tillgängliga verktyg. Enligt Florian och Black–Hawkins (2011) rekommendationer för inkluderande undervisning behöver lärare bemöta elevers inlärningssvårigheter som egna utmaningar för kompetensutveckling och upptäcka nya strategier som möjliggör allas lärande. Lärares kompetensutveckling inom literacy för elever med komplexa kommunikationsbehov har i Ruppas m.fl. (2015) studie enligt lärarnas egen bedömning ökat deras förväntningar på sina elever. Även utveckling av lärmiljön genom att exempelvis tillgängliggöra läs- och skrivrelaterade aktiviteter genom anpassningar och kompensatoriska insatser bland annat i form av personliga kommunikationssystem lyfts av Benson–Goldberg (2021) som sätt för lärare att öka lärande och delaktighet hos målgruppen. Begränsade resurser, snabb teknologisk utveckling och brist på implementeringsstöd har dock varit ett stort hinder för att kunna erbjuda effektivt stöd till elever med komplexa kommunikationsbehov (Benson–Golberg, 2021).

3.3. Sammanfattning och relevans

Forskning har visat att personer med komplexa kommunikationsbehov kan lära sig läsa och skriva om de får rätt anpassningar och deltar i evidensbaserade och balanserade literacypraktiker (Erickson & Koppenhaver, 2020; Light & McNaughton, 2020; Roberts–Tyler m.fl., 2020, Ratz & Lenhard, 2013; Ruppär, 2015), men låg nivå av literacy i målgruppen indikerar att det kvarstår hinder för implementering av effektiva literacypraktiker i grundsärskolan i Sverige. För att få en holistisk bild av möjligheter och hinder som kan uppstå, beaktas i vår studie först faktorer som relaterar till eleven för att senare fortsätta med fokus på lärares förutsättningar. Vad gäller elevers förutsättningar för literacy lyfts omgivningens och lärares uppfattningar, vilka reflekteras i elevers delaktighet och lärares didaktiska val (Erickson & Koppenhaver, 2020; Ruppär m.fl., 2015), samt anpassningar som personer med komplexa kommunikationsbehov kan gynnas av (Light & McNaughton, 2020). Vad gäller lärares förutsättningar identifierar forskningen potentiella möjligheter och hinder i utbildningssystemet som kan indirekt eller direkt påverka en lärares förutsättningar för undervisning i literacy, vilket i förlängningen också kan möjliggöra eller hindra literacypraktiker för elever med komplexa kommunikationsbehov.

Genom att få kunskap och förståelse för hur några lärare i grundsärskolans inriktning ämnesområden resonerar kring hinder och möjligheter för att utveckla sin undervisning i literacy vill vi synliggöra vilka utvecklingsområden och förändringar i utbildningssystemet som enligt forskningen kan ge lärare bättre förutsättningar att öka literacykompetens och delaktighet hos personer med komplexa kommunikationsbehov. Enligt ovan nämnda forskningen medför lärares kompetens och förutsättningar, men även hela utbildningssystemet, konsekvenser för elevers inläring, kognitiva utveckling samt delaktighet i vardagen och i samhället, nu och i framtiden.

4. Teoretisk referensram

I detta kapitel redogörs för Bronfenbrenners ekologiska systemteori (Bronfenbrenner, 1977; Gonzales, 2020; Nilholm, 2021; Öquist, 2018), vilken är studiens teoretiska utgångspunkt. Systemteori kan förklara hur komplexa system, såsom skolsystem, med alla sina subsystem och deras omgivning fungerar i en dynamisk relation till varandra, samt hur strukturer och processer kan fungera som hinder eller möjligheter för systemets funktionalitet och utveckling (Gonzales, 2020). Genom att få syn på några lärares perspektiv utifrån ekologisk systemteori, möjliggörs en djupare förståelse av processer, mönster och strukturer som

existerar i en lärares praktik (Gonzales, 2020).

I studien undersöks hinder och möjligheter som några lärare upplever för literacypraktiker i grundsärskolan på olika systemnivåer. Genom att granska detta vill vi närma oss svar på frågan om hur skolsystemet kan tillgodose elevens rätt till literacy och därigenom rusta elever i grundsärskolan med literacykompetens för att öka deras delaktighet i skolan och samhället. Under följande rubriker presenteras ekologisk systemteori med sina centrala analysbegrepp samt beskrivs systemnivåernas dynamiska relation mellan varandra och med studiens forskningsobjekt.

4.1. Ekologisk systemteori

Utifrån ett systemteoretiskt och ekologiskt perspektiv betraktas varje individ som del i en större helhet, där delen aldrig kan lyftas ur helheten (Gonzales, 2020; Öquist, 2018). Varje del bidrar till hela systemets funktionalitet genom att ingå i relationer med omgivningen och i större sociala kontexter (Bronfenbrenner, 1977; Gonzales, 2020; Öquist, 2018). Enligt systemteoretiska perspektivet påverkar alltså allt som sker i elevens omgivning hennes möjligheter för utbildning och delaktighet, vilket även innefattar lärarens förutsättningar att erbjuda evidensbaserad undervisning i literacy.

Skolvärlden är ett komplext och dynamiskt system med många subsystem som påverkar varandra (Gonzales, 2020) och genom att analysera dynamiken som uppstår mellan dem kan vi få bättre förståelse för hur systemet fungerar (Nilholm, 2021). Till skillnad från det linjära, rationella tänkandet är systemtänkandet cirkulärt, vilket innebär att processer är i ständig förändring men är inte repetitiva (Öquist, 2013; Öquist, 2018). Det handlar om att tänka i processer och helheter över tid i stället för att inrikta sig på skilda delar eftersom förändringar i praktiken är komplexa och tar lång tid (Öquist, 2018). Det cirkulära systemtänkandet är dynamiskt, med fokus på tolkning av processer, mönster och relationer (Gonzales, 2020). Systemteorin utgår från att vi behöver observera en hel situation som "förutsättningen för att ett problem ska uppstå, men också [som] bärare av att en förändring ska komma till stånd" (Öquist, 2018, s. 30). Därför, betonar Gonzales (2020), kan systemteoretiskt perspektiv synliggöra svårigheter och hinder som uppstår i de dynamiska relationer vi inte får syn på om vi endast fokuserar på enskilda delar.

Ömsesidigt beroende (*interdependence*) och sammankoppling (*interconnectedness*) är två centrala begrepp inom systemteori som bidrar till att kunna utveckla och utöva systemteoretiskt förhållningssätt (Gonzales, 2020). Ömsesidigt beroende (*interdependence*) innebär att skolsystemet ingår i dynamiska förhållanden med andra samhälleliga system,

vilka indirekt möjliggör existensen av alla dess subsystem. Detta medför att ändringar i ett system kan få oavsiktliga och oväntade konsekvenser i ett annat system, såsom att ändringar av samhällets normer om exempelvis personer med funktionsnedsättningar kan komma att speglas i skolsystemet. Begreppet sammankoppling (*interconnectedness*) hänvisar till hur alla subsystem inom ett system såsom skolsystemet bygger en helhet genom att interagera i samarbetsprocesser mot gemensamma mål. Vår studie uppmärksammar hur olika subsystem av skolsystemet direkt och indirekt inverkar på varandra genom att utforma gemensamma strukturer, processer och mönster som reflekteras i elevers och lärares förutsättningar för literacypraktiker.

4.2. Systemnivåerna

Bronfenbrenners ekologiska systemteori ger oss möjlighet att få en holistisk syn på komplexiteten av de dynamiska processerna i och mellan systemnivåerna kring eleven (och läraren) samtidigt som vi kan ha bibehållen fokus på elevens utveckling (Gonzales, 2020). Bronfenbrenners modell uppmärksammar ett flertal faktorer som påverkar någons situation och utveckling, och kan analyseras utifrån makro-, exo-, meso- och mikronivå (Bronfenbrenner, 1977; Nilholm, 2021). Eftersom kronosystemet (tidsaspekten) genomsyrar de andra nivåerna (Nilholm, 2021) presenteras det inte enskilt.

4.2.1. Makrosystemet

Makrosystemet innefattar flera olika system på samhällelig nivå såsom lagar, ekonomi, politik samt kulturella normer och värderingar som exempelvis kommuniceras genom massmedia (Bronfenbrenner, 1977; Nilholm, 2021). Bronfenbrenner (1977) betonar dock att makrosystemet framförallt omfattar de ideologier som ligger till grund för de samhälleliga strukturer som formar samhället och inte konkreta manifestationer av dessa ideologier. Exempelvis är skolsystemet ett av subsystemen som bygger samhället (Gonzales, 2020) och regleras av lagar, förordningar och föreskrifter. Gällande skolan finns stora diskussioner om vilka övergripande mål ska gälla, vem som ska bestämma över målen (Nilholm, 2021) och för vilka elevgrupper. Förändringarna i målen, både för elevens och speciallärares utbildning, avgör vilka krav som ställs på skolsystemet att tillgodose elevernas rätt till literacy och därmed likvärdighet mellan de olika skolformerna.

4.2.2. *Exosystemet*

Exosystemet, till skillnad från makrosystemet, omfattar konkreta samhälleliga strukturer, både formella och informella, som påverkar både eleven och läraren även om de inte deltar i dem (Bronfenbrenner, 1977; Gonzales, 2020; Nilholm, 2021). Det dynamiska förhållandet mellan elev och lärare synliggörs i hur olika delar av exosystemet påverkar läraren och eleven. De formella samhälleliga strukturerna handlar exempelvis om hur barn- och ungdomshabilitering i regionen ställer sig till förskrivningen av hjälpmedel. Detta i samband med konkreta hinder och möjligheter i en skolas organisation, såsom personalens kompetens och systematiskt kvalitetsarbete på skolnivå, har indirekt påverkan på elevens möjlighet till kunskapsinhämtning och delaktighet (Gonzales, 2020). Förutom lärarens kompetens kan även inriktning på lärarens utbildning, fortbildning och det eventuella stödmaterial som utges av Skolverket och Specialpedagogiska skolmyndigheten (i fortsättningen SPSM) reflekteras i kvaliteten av literacypraktiker. Många lärare kan dock, enligt Gonzales (2020) känna sig osäkra i att uttrycka sitt behov av kompetensutveckling i vissa områden.

4.2.3. *Mesosystemet*

Mesosystemet utgörs av de relationer som finns mellan och inom mikrosystemen runt personen i en specifik period (Bronfenbrenner, 1977; Nilholm, 2021), såsom samarbetet mellan skolan och andra berörda parter. Med berörda parter (*stakeholders*) menas alla aktörer som har påverkan på personens liv. Interna berörda parter i en skola omfattar skolledare, skolpersonal, elever och vårdnadshavare, medan externa berörda parter inkluderar en vidare krets som har direkt eller indirekt påverkan på organisationen, exempelvis vårdnadshavare, professioner inom barn- och ungdomshabiliteringen samt elevhälsoteam (Gonzales, 2020). I mesosystemet har läraren en dynamisk roll (Gonzales, 2020) som spindeln i nätet när det gäller att upprätthålla relationer, samarbete och samverkan kring barnet. Exempelvis handlar det om att både i skolan och i hemmet använda kommunikations- och annat hjälpmedel som eleven har fått förskrivet från barn- och ungdomshabiliteringen.

4.2.4. *Mikrosystemet*

Mikrosystem omfattar de system personen är fysiskt närvarande i (Bronfenbrenner, 1977; Nilholm, 2021), men även personliga egenskapers såsom ålder, kön, personlighet och fysiska/motoriska förutsättningar (Gonzales, 2020). För elever i behov av särskilt stöd samt elever med flerfunktionsnedsättning ingår även AKK-insatser och andra hjälpmedel såsom kommunikationssystem i deras mikrosystem (Schalock m.fl., 2020). När barnets

kommunikations- och andra hjälpmedel finns tillgängliga i alla miljöer hen befinner sig, ökar hennes möjlighet att uttrycka sin mening och vara delaktig (Schalock m.fl., 2020). Även lärare är beroende av tillgång till rätt utrustning, verktyg och kompetens för att kunna erbjuda eleven anpassad lärmiljö. Gonzales (2020) menar att elever i behov presterar på högre nivå när de undervisas med adekvata anpassningar och utifrån deras intressen.

4.3. Sammanfattning och relevans

Bronfenbrenners ekologiska systemteori (Bronfenbrenner, 1977; Gonzales, 2020; Nilholm, 2021; Öquist, 2018) möjliggör en djupare förståelse av de strukturer, processer och mönster som existerar i en lärares praktik (Gonzales, 2020). Utifrån ett systemteoretiskt och ekologiskt perspektiv betraktas varje individ som del i en större helhet (Gonzales, 2020; Öquist, 2018) som bidrar till hela systemets funktionalitet genom att ingå i relationer med andra, vilka präglas av ömsesidigt beroende och sammankoppling (Gonzales, 2020). Bronfenbrenners teori omfattar ett flertal systemnivåer som påverkar någons situation och utveckling, som till exempel makro-, exo-, meso- och mikrosystem (Bronfenbrenner, 1977; Gonzales, 2020; Nilholm, 2021).

För att få djupare förståelse för de strukturer, processer och mönster som ligger till grund för de hinder och möjligheter som några lärare upplever för literacypraktiker i grundsärskolan, sökte vi i vår studie svar på hur lärarna resonerar och reflekterar om elevers och egna förutsättningar för literacypraktiker utifrån de specifika systemnivåerna. Genom detta får vi bättre insikt i hur utbildningssystemet kan tillgodose elevernas rätt till literacy och därigenom rusta elever i grundsärskolan med literacykompetens för att öka deras delaktighet i skolan och samhället.

5. Metodologi

Under detta avsnitt presenteras och argumenteras för metodologiska val som har gjorts i denna studie. Det redogörs för studiens interna logik genom att påvisa hur syfte, forskningsfrågor, datainsamling och analys utgör en helhet, vilket benämns av bland annat Creswell och Poth (2018) som metodologisk kongruens. Efter genomgången av forskningsansats och metodval, behandlas studiens urval, genomförande och analysprocess. Avslutningsvis redogörs för studiens validitet och reliabilitet samt forskningsetiska principer.

5.1. Forskningsansats och metodval

Eftersom studiens syfte tillsammans med forskningsfrågor avgör val av forskningsansats och metod (Augustsson, 2018; Jacobsson & Skansholm, 2019) har vår studie en kvalitativ ansats. Detta ansåg vi vara ett lämpligt val eftersom kvalitativa data svarar på frågor som *hur* eller *vad* (Jacobsson & Skansholm (2019) och studiens syfte var att få kunskap om (*vad*) och förståelse för några lärares syn på elevers och egna förutsättningar för literacypraktiker samt deras syn på betydelsen av literacy för delaktighet (*hur*). Medan en kvalitativ ansats möjliggör att studera forskningsämnet på ett djupare plan, blir urvalet av informanter mer begränsat och resultatet således inte generaliserbart (Jacobsson & Skansholm, 2019). För att kunna uppfylla studiens syfte används en kombinerad metod (Jacobsson & Skansholm, 2019) med fokusgruppsintervjuer och individuella intervjuer som kan generera mest relevanta och omfattande data.

Med utgångspunkt i systemteori skiftas fokus på ett dynamiskt sätt mellan elevers och lärares förutsättningar för literacypraktiker. Genom att ha några lärare som studieobjekt och informanter samt fiktiva elevfall (*bilaga 3*) som diskussionsunderlag vill vi påvisa hur möjligheter och hinder i systemnivåerna kring lärare kan ha betydelse för elevers literacykompetens och delaktighet. Först genomfördes fokusgruppsintervjuer där informanterna diskuterade studiens första forskningsfråga, vilken ger svar på hur lärarna resonerar kring elevers förutsättningar för läs- och skrivinlärning i relation till val av literacypraktiker och med utgångspunkt i tre olika elevfall samt i förhållande till elevers delaktighet. Sedan intervjuades informanterna enskilt för att få svar på den andra forskningsfrågan som handlar om hur lärarna reflekterar kring förutsättningar för arbetet med literacy för att på så sätt få djupare förståelse för deras syn på egna förutsättningar för undervisning i literacy. Den tredje forskningsfrågan ger svar på hur resultatet från första två forskningsfrågor kan analyseras och förstås utifrån systemnivåerna i ekologisk systemteori för att tydliggöra studiens systemteoretiska perspektiv. Intervjuer är enligt Jacobsson och Skansholm (2019) en passande datainsamlingsmetod när syftet är att ta del av någons eller en grups reflektioner och erfarenheter. Semistrukturerad intervju utgår från en intervjuguide som innehåller de teman och frågor som ska behandlas och beroende på intervjuens utveckling kan frågorna ställas i olika ordning och kompletteras med följdfrågor, vilket ger informanterna stort utrymme att delge sina tankar och reflektioner (Jacobsson & Skansholm, 2019). Båda delarna av denna studie genomförs som semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att vi formulerar en intervjuguide till fokusgruppsintervjuer (*bilaga 2*) och

individuella intervjuer (*bilaga 4*) med teman och frågor med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar (Jacobsson & Skansholm, 2019).

En fördel med fokusgrupper är effektiviteten i att intervjua flera personer samtidigt och att det kan vara lättare för informanterna att uttrycka sina åsikter i en grupp, samtidigt som det finns en risk att någon dominerar eller blir tyst beroende på gruppdynamiken (Yin, 2013). Fiktiva elevfall (*bilaga 3*) som används inom fokusgruppintervjuerna fungerar som vinjetter, korta beskrivningar av individers specifika situationer relaterade till viktiga aspekter av forskningsämnet som stimulerar informanterna till att uttrycka deras åsikter i relation till dem (Törrönen, 2018). För att stimulera informanternas reflektioner formulerades elevfallen efter fiktiva elevers motoriska förmåga samt kommunikativa möjligheter, vilka vi ansåg vara viktiga för forskningsämnet. Efter att informanterna presenterats för vinjetten uppmuntrades de att svara på frågor om elevfallen (Sampson & Johannessen, 2020). För att få en bra gruppdynamik och större trovärdighet är det viktigt att välja deltagare med vissa kunskaper (Jacobsson & Skansholm, 2019), vilket gjordes med hjälp av skolans rektor alternativt biträdande rektor. En annan fördel med fokusgrupp som Creswell och Poth (2018) samt Wibeck (2010) lyfter kan vara när informanter är en homogen grupp och samarbetar med varandra så att utbytet av information underlättas, vilket vi i vår studie säkerställer genom att alla lärare undervisar på samma skolor och tillhör samma lärarlag. Potentiella nackdelar med fokusgrupper kompenseras för genom uppföljande individuella intervjuer där varje informant gavs möjlighet att fördjupa sina reflektioner om egna förutsättningar för undervisning i literacy.

Individuella intervjuer erbjuder möjlighet att ställa uppföljande frågor till informanterna utifrån det som framkom under fokusgruppsintervjuerna och andra fördjupande frågor som ger svar på den andra forskningsfrågan om lärarnas reflektion kring de förutsättningar de får i arbetet med literacy utifrån samtliga nivåer inom den ekologiska systemteorin. Informanterna får under individuella intervjun mer utrymme att svara på frågor som rör deras personliga syn på rätt till literacy utifrån egna erfarenheter och kompetens.

5.2. Urval

För att göra urval av informanter i enlighet med studien syfte använde vi oss av ett målstyrt, avsiktligt urval, vilket är vanligt inom kvalitativ forskning (Jacobsson & Skansholm, 2019; Wibeck, 2010; Yin, 2013). Efter att två kommuners hemsidor undersökts för att ta reda på vilka grundsärskolor som finns, kontaktades skolornas rektor. Valet grundade sig på de grundsärskolor som undervisar elever i ämnesområden årskurs 1–9 för att kunna uppfylla

syftet med undersökningen (Jacobsson & Skansholm, 2019). Missivbrevet (*bilaga 1*) skickades till respektive grundsärskola för att få respons på intresse för deltagande i studien. I en av kommunerna fanns endast ett alternativ med tillräckligt stor grupp lärare som undervisar i ämnesområden, medan i den andra fanns fler alternativ varav en grundsärskola tackade ja till att delta i studien.

Inom ramen för examensarbetet genomfördes två fokusgrupper om fyra personer i varje och sedan intervjuades de åtta lärarna enskilt. Samtliga informanter är legitimerade lärare med speciallärar-/specialpedagogutbildning. Flera av lärarna har därutöver utbildat sig vidare inom specialpedagogik, bland annat inom läs- och skrivområdet och autism. En fokusgrupp bestod av fyra lärare med nära samarbete, vilka arbetar på två olika grundsärskolor i två storstadsnära kommuner. Informanterna i en fokusgrupp bestod av en blandning av grundskollärare, ämneslärare, förskollärare och lärare med en utländsk speciallärarutbildning, med varierad grad av erfarenhet inom olika skolformer. Den andra fokusgruppen bestod av fyra lärare som arbetar på samma grundsärskola i en större stadskommun. Samtliga informanter i fokusgruppen är i grunden förskollärare eller fritidspedagoger och har lång erfarenhet av att undervisa både i förskola och grundsärskola.

5.3. Genomförande

I linje med Jacobssons och Skansholms (2019) anvisning kvalitetssäkrades studien genom pilotintervjuer för att säkerställa att våra intervjufrågor ger svar på forskningsfrågorna. Pilotstudier ger möjlighet att pröva och förfina den planerade studien samt erbjuder en möjlighet till övning för den som genomför intervjun (Jacobsson & Skansholm, 2019; Yin, 2013) samt att testa teknisk utrustning. Eftersom vi är två som genomför studien fick vi båda träna på rollen med varsin pilotstudie på våra egna arbetsplatser. En av oss genomförde en fokusgruppsintervju och den andra en individuell intervju varpå vi gjorde mindre ändringar i intervjuguiderna för att säkerställa att alla relevanta ämnen berördes.

Eftersom det är viktigt att genomföra intervjuer på en för informanterna bekväm och ostörd plats (Bryman, 2016; Jakobsson & Skansholm, 2019) erbjöds informanterna att genomföra fokusgruppsintervjuer och individuella intervjuer på respektive lärarlags arbetsplats och de valde själva plats för intervjuerna. I samband med restriktioner som införts på grund av covid-19 genomfördes intervjuerna i ena kommunen digitalt, vilket lärarna var vana vid och bekväma med. Genom att erbjuda informanterna en för dem trygg miljö utan störande inslag säkerställs även kvalitet på inspelningen och informanterna behöver inte oroa sig för att någon annan kan höra vad de uttrycker (Bryman, 2016). Lärarna tilldelades i

förväg Skolverkets jämförelsedokument där ändringarna i kursplanen för ämnesområde kommunikation förtydligas, intervjuguiderna samt de fiktiva elevfallen som stöd för deras reflektioner.

Fokusgruppsintervjuerna tog i genomsnitt 45 minuter och individuella intervjuerna 30 minuter. Alla intervjuer inleddes på samma sätt med att informanterna återigen informerades om syftet med studien, tidsramen för intervjun samt de etiska aspekterna. Eftersom båda delarna utformades som semistrukturerade intervjuer utgick vi från intervjuguiderna (*bilaga 2 och 4*) med möjlighet att komplettera informanternas reflektioner med följdfrågor. För att underlätta efterföljande transkribering och innehållsanalys filmades fokusgruppsintervjuerna och alla intervjuerna spelades in på ljudfil, vilket samtliga informanter gett samtycke till. Wibeck (2010) menar att videoinspelning av fokusgruppsintervjuerna underlättar transkriberingen eftersom det är lättare att skilja informanterna åt.

5.4. Dataanalys

I denna studie har vi valt att göra en kvalitativ innehållsanalys av insamlade data. Enligt Jacobsson och Skansholm (2019) är kvalitativ innehållsanalys en metod som används för att tolka och förklara resultatet utifrån studiens teoretiska referensram, samt syftet och forskningsfrågor. I och med att studiens teoretiska referensram är ekologisk systemteori utgick vi från Jacobssons och Skansholms (2019) förslag till analys på olika nivåer av utbildningssystemet såsom makro-, exo-, meso- och mikronivå. Eftersom det inte finns några bestämda analysmetoder för fokusgruppsintervjuer (Wibeck, 2010) och de två delarna av studien utformades som komplement till varandra, analyserades de utifrån samma systemnivåer för att uppfylla studiens syfte. På så sätt synliggörs lärarnas syn på elevers och egna förutsättningar för effektiva literacypraktiker utifrån ett systemteoretiskt perspektiv.

Analysarbetets första steg var att transkribera intervjuerna eftersom transkribering av samtalen ger det bästa underlaget för analys (Wibeck, 2010). För att underlätta bearbetning av insamlade data, särskilt vid fokusgruppsintervjuerna, kom vi i förväg överens om hur processen ska gå till (Jacobsson & Skansholm, 2019), exempelvis hur kodning av informanterna och färgkodning av deras utsagor ska göras. Vi valde också att ha fokus på det huvudsakliga innehållet och inte transkribera ordagrant med exempelvis alla pauser och tvekljud (Wibeck, 2010), eftersom bedömningen gjordes att det inte var relevant för studiens syfte. I enlighet med Wibecks (2010) rekommendationer transkriberade vi eget insamlat material och så snart som möjligt efter genomförandet.

Detta arbete fortsatte sedan med gemensam kodning och tematisering av det

insamlade datamaterialet. Till att börja med läste vi bådars transkriberade material flera gånger enskilt för att få en övergripande bild av det insamlade datamaterialet samt markerade exempelvis intressanta citat som bedömdes relevanta för studiens syfte. Jacobsson och Skansholm (2019) menar att nyckelorden och de meningsbärande enheterna behöver tolkas och tematiseras inom de teoretiska ramarna och i enlighet med studiens centrala begrepp och modeller. Kategorisering gjordes i första hand i förhållande till om materialet refererar till elevers eller lärares förutsättningar. Analysarbetet fortgick med att hitta mönster i materialet och gruppera kategorier av nyckelord inom olika abstrakta teman vi kommit fram till utifrån studiens teoretiska utgångspunkt (Jacobsson och Skansholm, 2019; Wibeck, 2010). Som ett sätt att sammanställa nyckelord i förhållande till studiens teoretiska referensram utformades en tabell för att kategorisera utvalt material enligt systemnivåerna (*bilaga 5*).

5.5. Validitet och reliabilitet

Innan och under datainsamlingen samt under bearbetning och analysen behöver forskaren inom en kvalitativ ansats beakta och säkerställa studiens validitet och reliabilitet (Jacobsson & Skansholm, 2019). Validitet har att göra med att verkligen observera och studera det som satts i syftet och forskningsfrågorna, menar Jacobsson och Skansholm (2019) samt Wibeck (2010). Begreppet reliabilitet handlar om hur syftet uppnås och innebär att det finns möjlighet för andra att återupprepa proceduren för att analysera och verifiera insamlade data (Jacobsson & Skansholm, 2019; Wibeck, 2010).

För att säkerställa vår studies validitet och reliabilitet genomfördes fokusgruppsintervjuerna och de individuella intervjuerna efter gemensamma förberedelser av båda skribenter till studien med stöd av intervjuguider (*bilaga 2 och 4*). Av samma anledning har studiens forskningsfrågor stått i fokus under hela processen. För att stärka validiteten planerades intervjufrågorna noggrant för att svara på studiens syfte och frågeställningar. Studien föregicks av pilotintervjuer för att säkerställa intervjufrågornas relevans mot studiens syfte. Intervjuerna filmades för att kunna transkriberas och sedan tolkas inför analysen. För att säkerställa studiens reliabilitet har tillvägagångssättet beskrivits detaljerat så att proceduren ska kunna återupprepas av andra forskare.

5.6. Forskningsetiska principer

Vetenskapsrådet (2002, 2017) hänvisar till fyra forskningsetiska principer som forskare behöver förhålla sig till, vilka är informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. Det för att förhindra att informanterna ska utsättas för konsekvenser av sitt

deltagande som kan påverka dem negativt. Deltagarna i studien informerades om att studien följer de fyra forskningsetiska principerna enligt Vetenskapsrådet (2002, 2017) i ett missivbrev samt muntligt innan intervjuerna.

Informationskravet innebär att informanterna både i ett missivbrev och muntligt vid tillfället för datainsamling informeras om studiens syfte och tillvägagångssätt, medan *samtyckeskravet* innebär att informanterna meddelas om att deras medverkan är frivillig och att de kan avbryta sin medverkan när de vill (Jacobsson & Skansholm, 2019). Vidare informerades informanterna om att deras medverkan är anonym och att allt material avidentifieras samt förstörs efter avslutad studie, vilket säkerställer *konfidentialitetskravet*. I denna studie är de berörda skolorna samt informanterna avidentifierade för att skydda identitet av skolor och enskilda informanter. Konfidentialitetskravet och utmärkande drag på grupp- och individuell nivå tillförde även behov av att ytterligare anonymisera informanterna i redovisningen av resultatet genom att inte ge dem fiktiva namn. *Nyttjandekravet* förtydligar att materialet skall användas endast till forskningssyfte (Jacobsson & Skansholm, 2019), vilket tillförsäkras genom att all insamlad data hanteras aktsamt och endast används i denna studie.

6. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras och analyseras resultaten utifrån genomförda intervjuer. Först redovisas lärarnas reflektioner över första forskningsfrågan som behandlade deras syn på elevers förutsättningar för läs- och skrivinlärning med utgångspunkt i tre olika elevfall, vilket huvudsakligen besvarades under fokusgruppsintervjuerna. I andra resultatdelen presenteras lärarnas reflektioner kring andra forskningsfrågan som fokuserade på deras syn på egna förutsättningar för undervisning i literacy, vilket behandlades huvudsakligen under de individuella intervjuerna. I tredje resultatdelen förstärks kopplingen till studiens teoretiska referensram genom att sammanställa de två första forskningsfrågornas resultat utifrån systemnivåerna i ekologisk systemteori (Bronfenbrenner, 1977; Gonzales, 2020) och därmed förbereda för resultatdiskussion.

6.1. Lärarnas syn på elevers förutsättningar för literacypraktiker

Resultatet från fokusgruppsintervjuerna presenteras i tre delar som motsvarar de fokusområden i den första forskningsfrågan som knyter an till varandra: uppfattningar om elevers förutsättningar i relation till delaktighet, lärares didaktiska val i relation till literacy

samt elevers behov av anpassningar. De tre elevfallen presenterades utifrån deras motoriska och befintliga kommunikativa förutsättningar (*bilaga 3*). Elev 1 har omfattande begränsningar i motoriken, inget talat språk och kommunicerar via partnerstyrd skanning av grafisk AKK. Elev 2 har däremot möjlighet att använda sina armar och händer i kommunikativt syfte samt ljuda trots avsaknad av talat språk. Elev 3 har utvecklad grov- och finmotorik samt använder AKK som komplement till talat språk. Genom att jämföra likheter och skillnader i lärarnas reflektioner mellan elevfall 1, 2 och 3 framkommer det hur lärarnas syn på elevernas förutsättningar och syn på vikten av literacy för elevernas delaktighet är relaterad till deras val av literacypraktiker och de anpassningar de gör.

6.1.1. *Omgivningens och lärares uppfattningar samt elevers delaktighet*

Omgivningens och lärares uppfattningar samt *elevers delaktighet* är två huvudteman som identifierades i lärares utsagor om elevers förutsättningar för läs- och skrivinläring.

Höga förväntningar betonades av samtliga informanter som riktlinje i deras förhållningssätt och elevsyn gällande alla tre elevfall, samtidigt som båda fokusgrupper uttryckte att andra berörda parter anser att de har för höga förväntningar för elevgruppen. Samtidigt som lärarna betonar vikten av höga förväntningar för alla elever, framkommer det i utsagor från båda fokusgrupper att det görs en bedömning av elevers kognitiva nivå utifrån elevers motoriska och kommunikativa förutsättningar.

Reflektion utifrån elev 1:

Vi försöker att utifrån intresse och delvis lite i alla fall kommunikativ nivå, och det är ofta det hänger ihop med kognitiv nivå.

Reflektion utifrån elev 2:

[E]ftersom den här eleven ändå använder AKK i kommunikations- och informationssyfte, låter det som att den här eleven också har kommit längre. Kanske ligger på lite högre kognitiv nivå.

Reflektion utifrån elev 3:

Här är det någon som man kan tänka sig kan lära sig läsa och skriva.

Lärarnas bedömningar kan tolkas som att elev 1 enligt dem inte kan ta till sig literacypraktiker i samma utsträckning som elev 2, samt att höga förväntningar, det vill säga *literacy optimism*, endast finns för elev 3. Trots att lärarna betonar vikten av höga förväntningar för alla elever skiljer sig deras förväntningar beroende på elevfall.

Även i reflektionerna om betydelsen av literacy för elevernas *delaktighet* framkommer skillnader mellan de olika elevfallen, där lärarna bedömer att elev 2 har större förutsättningar för delaktighet än elev 1, samt att elev 3 kan bli mer delaktig än de andra två. För elev 1 skiljer sig meningen åt gällande betydelsen av literacy för delaktighet. En lärare uttrycker att "Man vill inte säga liten, för att det känns så negativt att säga liten." Båda lärargrupper betonar dock att elev 1 kan bli delaktig genom att med grafiskt kommunikationssystem PODD (*Pragmatic Organisation Dynamic Display*) berätta vad hen vill och behöver. Båda lärargrupper anser att elev 2 har en chans att påverka livet ännu mer, exempelvis genom att göra aktiva val utifrån egna intresseområden. Vad gäller elev 3 nämner båda lärargrupper möjligheter för yrkesliv och självständighet, vilket alla förknippar med talat språk, men två lärare från fokusgrupp B även med skriftspråket. Trots att samtliga lärare lyfter språket som grund för lärande och vikten av PODD för att möjliggöra delaktighet för elever utan eget tal, framhålls talat språk som elev 3 har tillgång till som nyckeln till delaktighet i framtiden. "För även om PODD är ganska så lätt att använda för gemene man så är ju trots allt det verbala språket det lättaste", poängterar en lärare. Medan majoriteten av lärarna bedömer sina förväntningar på alla elever med komplexa kommunikationsbehov som höga, framkommer det i deras utsagor om exempelvis delaktigheten skillnader i deras bedömning av elevernas förutsättningar beroende på elevfall.

6.1.2. *Lärares didaktiska val i relation till literacy*

Lärares didaktiska val och sambandet med *meningsfullt lärande* och *effektiva literacypraktiker* tilldelas stor betydelse i diskussioner kring alla elevfallen. Flera lärare från båda fokusgrupper betonar vikten att arbeta med literacypraktiker. "De blir ju analfabeter om vi inte hjälper dem", understryker en lärare. Flera lärares utsagor visar dock att lärarna bedömer att elev 2 kan tillägna sig mer avancerade literacypraktiker än elev 1, samt att elev 3 kan tillgodogöra sig literacypraktiker liknande ordinarie undervisning. I reflektioner gällande elev 1, vilken har omfattande CP-skada och behöver partnerstöd för kommunikation, uttryckte flera lärare att kommunikationsförmåga ska prioriteras till förmån för literacy. "Vi har de här timmarna på veckan, [...] vad lägger vi tiden på? Kan kanske den här eleven ha bättre nytta av att kunna skanna en PODD-bok?", sammanfattas dilemmat av en lärare. För elev 2, vilken har möjlighet att använda sina händer och ljuda i kommunikativt syfte trots avsaknad av talat språk, lyfter båda grupper större möjligheter för variation, progression och självständighet, vilket fokusgrupp A jämför med förskoleundervisning. Flera lärare gör även bedömningen att elev 3, vilken har utvecklad grov- och finmotorik och delvis kommunicerar

självständigt, kan tillägna sig literacypraktiker som liknar grundskolans, vilket skiljer sig från deras bedömning av förutsättningar för elev 1 och 2.

Meningsfullt lärande kan enligt flera lärare åstadkommas genom att höja elevers *motivation* och *undervisa i grupp* för samtliga elevfall. Alla informanter upplever motivationshöjande insatser som viktiga för lärande. En informant betonar att lärare behöver bygga relationer till elever för att kunna utgå från deras intressen och på så sätt hjälpa de utvecklas. Ett annat sätt att göra lärande meningsfullt är *gruppundervisning*, vilket av våra informanter kan på grund av elevgruppens heterogenitet upplevas som både hinder och möjlighet. Två lärare från olika fokusgrupper lyfter fram fördelar med att de elever som har kommit vidare med läs- och skrivinlärning kan vara förebilder för andra, medan fokusgrupp A berättar om problemskapande beteende några av deras elever visade i samband med för högt ställda mål. Samtidigt som lärarna visar öppenhet för gruppundervisning, upplever de utmaningar med det i relation till målgruppen.

Effektiva literacypraktiker lärarna nämner varierar beroende på elevfall och skiljer sig mellan lärare. En övergripande bild av didaktiska val som lärarna i båda fokusgrupperna ger är konkreta och funktionella literacypraktiker för elev 1, vilken har omfattande CP-skada och behöver partnerstöd för kommunikation. För elev 2, vilken använder sina händer och ljudar i kommunikativt syfte, nämner lärarna i båda fokusgrupperna möjlighet att arbeta med olika typer av texter och erbjuda mer komplext innehåll. För elev 3, vilken använder AKK som komplement till talat språk, betonas förståelsen av funktionen av text i vardagen, återberättande och lärande i grupp av flera lärare. Dessa skillnader kan illustreras med de didaktiska val en lärare i fokusgrupp A gör beroende på elevfall, där det framgår att elever som har visat vissa motoriska och kommunikativa färdigheter såsom att kunna använda sin kropp och ljudar får tillgång till mer varierade literacypraktiker.

Reflektion utifrån elev 1:

Jag tänker att man måste jobba med berättelser och böcker på enkel nivå [...] med elevers AKK så klart [...], och att man därifrån observerar eleven och ser om man till och med kan börja jobba med ordbilder och med ljudande.

Reflektion utifrån elev 2:

Här tänker jag att man kan använda sig av motoriken som det här eleven har i olika övningar där eleverna kan tillsammans matcha ordbild och ord [...]. [Ä]ven bokstäver kanske, och ljud eftersom den här eleven ljudar.

Reflektion utifrån elev 3:

Här skulle man verkligen kunna ta avstamp i läs- och skrivinläring som man använder i grundskolan. Sen måste man säkert anpassa [...].

Att variera läs- och skrivundervisning med bland annat inläring av ordbilder och ljudande nämns av en lärare, medan en annan lärare betonar just inläring av ordbilder som viktigt för elever utan eget tal. “Det är oftast helord som eleverna ser, de kopplar ju bild och föremål på ett annat sätt och då blir det mer [...] helordsmetoden”, menar läraren. Även andra lärare nämner strategier i linje med inläring av ordbilder och symboliserad text som en del av sin undervisning. Exempelvis ser en lärare möjlighet i att göra bilden mindre och texten större i PODD-böckerna som en effektiv literacypraktik. Didaktiska val lärare gör i relation till elevfallen visar på skillnader i literacypraktiker som eleverna erbjuds beroende på lärares syn på deras förutsättningar samt lärares kompetens och erfarenhet.

6.1.3. *Elevers behov av anpassningar och kompensatoriska insatser*

Anpassningar utifrån elevers olika nivåer, behov och intressen, både i gruppundervisning och individuellt, betonades av samtliga lärare angående alla elevfall. Flera beskriver anpassningar som detektivarbete och en lärare reflekterar vidare om risken att minska förväntningar på eleverna i och med detta. Samtliga lärare nämner anpassning i form av mer *tid* för inläring, vilket kan stödjas genom upprepning och modellering, oberoende av elevfall. “Ju mer vi modellerar för våra elever, desto större saker och bredd har de att välja på”, förtydligar en lärare.

Kompensatoriska insatser kan enligt lärarna ha stor roll i tillgängliggörandet av literacypraktiker. Gemensamt för skolorna är att de har sedan många år tillbaka på skolnivå implementerat kommunikationssystem PODD. En lärare i fokusgrupp A betonar möjlighet i att “kombinera mellan bilder, kommunikation och läsning och jobba på att eleverna ska förstå varför de ska läsa” eftersom då kan eleverna visa sina kunskaper mer än de kan utan bildstödet, menar läraren. Angående elev 1 framkommer det av flera lärare under fokusgruppsintervjuerna att ögonstyrning av datorprogram anses vara en framtida möjlighet för literacypraktiker, men flera lärare upplever ett behov av kompetensutveckling i området. Angående elev 1 och 2 understryker en lärare att “[m]an behöver inte kunna skriva med handen, man faktiskt kan peka eller koppla till blickpekning”. Gemensamt för elev 2 och 3 som några lärare nämner är möjligheten att självständigt använda kommunikationssystem och

för elev 3 även att kunna skriva självständigt tack vare digitala hjälpmedel. Samtliga lärare i studien är överens om att kompensatoriska insatser kan öka alla elevers delaktighet i literacypraktiker trots att de inte använder dem i stor omfattning i nuläget.

Sammanfattningsvis bedömer majoriteten av lärarna sina förväntningar på alla elever med komplexa kommunikationsbehov som höga, samtidigt som det i deras utsagor om vikten av delaktighet, val av literacypraktiker och kompensatoriska insatser i relation till de olika elevfallen framkommer skillnader i deras bedömning av elevernas förutsättningar.

6.2. Lärarnas syn på egna förutsättningar för literacypraktiker

Resultatet från de individuella intervjuerna presenteras i två grupperingar av potentiella hinder och möjligheter för lärarnas förutsättningar för undervisning i literacy. I första delen sammanfattas lärarnas reflektioner om hur förändringar i *läroplanen* kan komma att påverka deras undervisning i literacy samt hur deras *utbildning* och erfarenhet samt *fortbildning, stöd från institutioner* och *läromedel* utgör ett stöd för dem i deras undervisningspraktik inom literacy. I andra delen resonerar lärarna om *samverkan med berörda parter*, både externa såsom barn- och ungdomshabilitering och vårdnadshavare, samt interna berörda parter och lärarnas *faktiska förutsättningar* för undervisning i literacy såsom tillgång till rätt utrustning, verktyg och *kompetensutveckling*.

6.2.1. Läroplan, lärarens utbildning och annat stöd för lärare

Literacypraktiker lärare erbjuder till elever med komplexa kommunikationsbehov kan enligt resultat av vår studie relateras till bland annat *läroplan, lärarens utbildning och erfarenhet, forskningen* och *stöd från institutioner* samt annat tillgängligt stöd såsom *läromedel*. *Läroplanens* ändringar kommer enligt lärarna i studien inte betydligt påverka deras undervisning i literacy. De flesta lärarna uttrycker att de redan arbetar i linje med förändringarna som införs med Lgrsär22. Några lärare betonar värdet av att literacy lyfts fram och rätten till literacy stärks eftersom möjligheten och förväntningar på att uppnå nästa nivå ökar. En lärare menar att “[k]ursplanen är vår bibel på något sätt, det är ju det vi ska förhålla oss till och jobba utifrån”, medan en annan lärare menar att “man kan inte tolka det för bokstavligt för det tror jag skulle bli ett hinder”. Samtidigt som vissa lärare uppmärksammar att det nu ställs högre krav på lärare att ge eleverna möjligheter att utveckla literacykompetens, betonar de vikten av att ha rätt material och verktyg för att ytterligare utveckla sin läs- och skrivundervisning, exempelvis vad gäller ljudmetoden och bokstavsinlärning.

Lärarnas utbildning och erfarenhet i arbetet med elever med komplexa kommunikationsbehov framkommer i lärarnas reflektioner som en viktig faktor för deras undervisning i literacy. De flesta har lång utbildning och erfarenhet, vilket enligt dem har kompenserat för brist på stöd och läromedel för elevgruppen. Samtliga lärare uttrycker att deras påbyggnadsutbildning till speciallärare med inriktning IF eller specialpedagog fokuserade på elever med lindrig IF och det saknades utbildning inom läs- och skrivinläring. En informant berättar:

Jag hade önskat mer information för elever som har svår till måttlig intellektuell funktionsnedsättning. För vi har pratat väldigt mycket om personer med lätt intellektuell funktionsnedsättning, men mindre om de med måttlig eller svår.

Forskning och stöd från institutioner nämner samtliga informanter som otillräckligt. Majoriteten av lärarna påtalar att brist på forskning om literacy för elevgruppen är ett hinder för deras kompetensutveckling. De flesta lärarna anser att Skolverkets och SPSM:s utbud endast till en liten del berör deras elevgrupp. Även bedömningsstöd för elever som läser ämnesområden saknas, betonar en lärare. Informanter från en skola har deltagit i Skolverkets läslyft och på så sätt tillgodogjort sig utbildning inom läs- och skrivinläring. Majoriteten av lärarna önskar mer stöd från institutioner och forskare vad gäller undervisning av elever med komplexa kommunikationsbehov.

Läromedel inriktat på just elever med komplexa kommunikationsbehov saknas enligt lärarna och samtliga berättar att de behöver tillverka eget material. En del lärare efterfrågar exempelvis åldersanpassade böcker och böcker med tecken som stöd på rätt nivå medan andra berättar att de själva anpassar med bildstöd. En informant illustrerar sådana behov av anpassningar av läromedel med: “[d]et finns inte några bra läromedel, det är vi som blir läromedlen”. Sammanfattningsvis bedömer majoriteten av lärarna i studien att deras utbildning och annat stöd inte är tillräckligt vad gäller undervisning i literacy för elever med komplexa kommunikationsbehov.

6.2.2. *Samverkan med berörda parter och lärares faktiska förutsättningar*

Lärarna i studien nämner *samverkan* med externa och interna berörda parter samt sina *faktiska förutsättningar* som viktiga faktorer för de literacypraktiker de erbjuder sina elever.

Samverkan och samsyn med externa berörda parter anses betydelsefull av informanterna, samtidigt som varierade erfarenheter beskrivs. Förväntningarna på vad eleverna kan lära sig anser lärarna vara högre inom skolan än från andra berörda parter. Informanter från båda fokusgrupperna beskriver att de inte hade samsyn med barn- och ungdomshabiliteringen gällande elevernas kommunikationshjälpmedel när arbetet med kommunikationssystem PODD inleddes av skolorna, men att samarbetet idag upplevs som bättre och mer positivt. En lärare reflekterar över sina erfarenheter med barn- och ungdomshabiliteringen:

Vi fick sitta och försvara vårt arbete med PODD hela tiden och de sa ‘det där går inte, de kommer inte kunna förstå’. De hade helt andra förväntningar på elevgruppen än vad vi hade, och låg kunskapsnivå, låga förväntningar.

Medan idag har samarbetsformerna förändrats:

Vi försöker få hjälp från Habiliteringens resurscenter [...]. Där jobbar vi mycket med de där eleverna där vi känner oss lite vilsna. Just via resurscenter, där upplever jag att det finns otroligt mycket kunskap.

Utmaningen med att få samsyn mellan alla runt eleverna beskrivs av samtliga informanter som ett potentiellt hinder samtidigt som samverkan anses vara en av de viktigaste faktorerna för elevernas utveckling. En lärare betonar att “[d]et är klart att gör man saker både här och hemma så går det ju lättare att få till en utveckling”. En annan informant menar att det är oftast skolan som initierar kontakt med barn- och ungdomshabiliteringen kring literacy, medan vårdnadshavarna är mest intresserade av stöd kring beteendeproblematik och inte kunskapsinhämtning.

Samarbete med interna berörda parter på skolnivå lyfts också som viktigt av lärarna i studien. En lärare betonar rollen skollädares har i prioriteringar av personalens fortbildning samt hur lärarens egna prioriteringar gör att tiden läggs på annat än *kompetensutveckling*. Samtidigt framhäver en annan lärare värdet av att “få med så många som möjligt så de förstår varför vi ska läsa och jobba med texter med våra elever” och att även elevassistenter inkluderas i kompetenshöjande insatser.

Lärares faktiska förutsättningar för undervisning såsom tillgänglig utrustning, verktyg och deras egna kompetens och kompetensutveckling är återkommande för samtliga informanter under intervjuerna. Vad gäller undervisning av elever med komplexa kommunikationsbehov betonar några lärare att det inte är eleverna som är bärare av hinder

utan att lärare behöver möjliggöra elevens utveckling genom att anpassa undervisningen med hjälp av rätt *utrustning, verktyg och sin egen kompetens*. Några informanter beskriver under sina individuella intervjuer brist på rätt utrustning och verktyg i lärmiljön som potentiellt hinder för deras undervisning i literacy. En av dem berättar:

Vi behöver bli mer digitala i vår verksamhet för att vi ska lyckas. Vi har elever nu som skriver, men de skulle också kunna definitivt utvecklas ännu mer om vi fick rätt sorts redskap och utbildning. För jag känner att jag nog inte heller har jättemycket kompetens runt det för att veta exakt hur jag ska gå till väga.

Informanterna från en skola har nämnt tillgången till digital utrustning som god i sin praktik och att de ser en möjlighet till undervisning i literacy via den trots att det i nuläget inte används som en del av elevernas literacypraktiker. Majoriteten av informanterna upplever att de behöver kompetensutveckling inom IKT för att erbjuda effektiva literacypraktiker.

Kompetensutveckling gällande elever med komplexa kommunikationsbehov ansvarar lärarna i studien oftast för själva eftersom deras utbildning och det stöd som finns inte är inriktad på målgruppen. Kollegialt samarbete i form av lärarmöten lyfts av alla lärare som den största källan till *kompetensutveckling* och ett sätt att ta del av varandras kunskap. En lärare beskriver att “då delar vi med oss till varandra, vi sitter och diskuterar och vi inspirerar varandra att utveckla arbetet kring literacy.” Som andra källor till kompetensutveckling nämner lärarna nyhetsutskick, sociala medier och utbildningar som ges av hjälpmedelstillverkare, men endast de som studerar eller nyligen har studerat vänder sig direkt till forskning.

Sammanfattningsvis förefaller lärarnas förutsättningar för arbete med literacy bero på många faktorer, från läroplan, lärarnas utbildning och kompetens till de verktyg de har tillgång till, men eftersom elever med komplexa kommunikationsbehov inte prioriteras i skolsystemet ligger mycket av ansvaret på lärarna själva att skapa effektiva literacypraktiker.

6.3. *Lärarnas syn på elevers och egna förutsättningar för literacypraktiker utifrån systemnivåerna i ekologisk systemteori*

I tredje resultatdelen svaras på den tredje forskningsfrågan för att synliggöra hur studien relateras till ekologisk systemteori (Bronfenbrenner, 1977; Gonzales, 2020) som är studiens teoretiska referensram. Skolsystemet är utformat av många faktorer som ingår i dynamiska relationer med varandra. Det finns flertal strukturer, processer och mönster som kan hindra eller möjliggöra förutsättningar för en elevs utveckling och en lärares praktik. I *tabell 1*

sammanställs informanternas reflektioner om elevers och egna hinder och möjligheter för literacypraktiker inom de olika systemnivåerna. Resultatet som tidigare presenterades som svar på de första två forskningsfrågorna kategoriseras nedan under makro-, exo-, meso- och mikrosystemet (Gonzales, 2020).

Tabell 1. *Lärares syn på elevers och egna förutsättningar för literacy utifrån systemnivåerna*

<i>Systemnivåer</i>	<i>Lärares syn på elevers förutsättningar</i>	<i>Lärares syn på egna förutsättningar</i>
<u>Makrosystem</u> (lagar, läroplan, politiskt system)	Omgivningens uppfattningar Delaktighet	Läroplan
<u>Exosystem</u> (indirekt påverkan: lärares utbildning, forskning, stöd från institutioner, läromedel)	LÄRARES MAKRO, EXO, MESO	Lärares utbildning och fortbildning Forskning och stöd från institutioner Läromedel
<u>Mesosystem</u> (relationer mellan olika delar av mikrosystemet: tillgång till stöd, samarbete mellan berörda parter)	LÄRARES MIKRO Samverkan mellan berörda parter	Samverkan med externa och interna berörda parter
<u>Mikrosystem</u> (elevers/lärares faktiska förutsättningar, undervisning och lärmiljön)	Lärares uppfattningar Lärares didaktiska val Elevers behov av anpassningar och kompensatoriska insatser	Lärares faktiska förutsättningar Kompetensutveckling Lärares didaktiska val

6.3.1. Makrosystem

Makrosystemet innefattar flera olika system på samhällslig nivå såsom lagar, ekonomi och kulturella normer (Bronfenbrenner, 1977; Nilholm, 2021). Vad gäller makrosystemet kring elever med komplexa kommunikationsbehov har det i lärarnas utsagor identifierats två huvudteman: *omgivningens uppfattningar* samt elevers *delaktighet*. Lärarna i studien delade uppfattning om att det råder lägre förväntningar på personer med komplexa kommunikationsbehov i samhället i stort än de själva har. Det framkommer dock i flera intervjuerna att även lärarna bedömer att talade språket leder till ökad *delaktighet* för eleverna. Några lärare noterade att deras förutsättningar styrs delvis av centrala innehållet och kunskapskrav i *läroplanen* för grundskolan och uppmärksammar att förändringar i Lgrsär22 medför högre krav på lärare vad gäller undervisning i literacy.

6.3.2. Exosystem

Exosystemet omfattar konkreta samhällsliga strukturer som påverkar eleven och läraren även om de inte deltar i dem (Bronfenbrenner, 1977; Gonzales, 2020; Nilholm, 2021). De flesta reflektioner under intervjuerna som kan hänföras till exosystemet gällande elever med komplexa kommunikationsbehov kan relateras till exosystemet (och även makro- och mesosystemet) runt lärarna, vilket i förlängningen påverkar elevernas förutsättningar. De kategorier i analysen av lärarintervjuer som kan hänföras till exosystemet är *lärarnas utbildning och fortbildning*, vilket enligt majoriteten av lärarna inte omfattade läs- och skrivundervisning gällande elever med komplexa kommunikationsbehov. Samtliga lärare beskriver också en avsaknad av *forskning* samt *stödmateriäl* i ämnet från Skolverket och SPSM, samt brist på *läromedel* gällande elever med komplexa kommunikationsbehov.

6.3.3. Mesosystem

Mesosystemet utgörs av de relationer som finns mellan och inom mikrosystemen runt personen (Bronfenbrenner, 1977; Nilholm, 2021). *Samverkan mellan berörda parter* är gemensamt för elevers och lärares förutsättningar som kan hänföras till mesosystemet. Elevers förutsättningar förefaller i resultaten påverkas av hur skolan, barn- och ungdomshabiliteringen och vårdnadshavare samarbetar, exempelvis gällande kompensatoriska hjälpmedel. Enligt lärarna i studien är *samverkan med externa och interna berörda parter* av betydande vikt både utanför skolan (barn- och ungdomshabilitering och vårdnadshavare) och inom skolan (elevassistenter) samtidigt som det medför ytterligare utmaningar för lärares arbete.

6.3.4. *Mikrosystem*

Mikrosystem omfattar de system personen är fysiskt närvarande i (Bronfenbrenner, 1977; Nilholm, 2021), men även personliga egenskaper såsom ålder och fysiska/motoriska förutsättningar (Gonzales, 2020). De flesta av lärarnas reflektioner under intervjuerna som kan hänföras till mikrosystemet angående elevers förutsättningar gäller *lärares uppfattningar om elever, lärares didaktiska val* och *elevers behov av anpassningar och kompensatoriska insatser*. Studien har visat att lärarnas uppfattningar om elever samt tillgång till och elevers behov av anpassningar reflekteras i lärarnas didaktiska val i relation till literacy. De flesta reflektioner under intervjuerna som kan hänföras till mikrosystemet angående lärares förutsättningar gäller *lärares faktiska förutsättningar, kompetensutveckling* och *lärares didaktiska val*. Studien har visat att även lärarnas faktiska förutsättningar är beroende av egen erfarenhet och att deras kompetens reflekteras i deras didaktiska val.

Sammanfattningsvis kan förutsättningar för elevers och lärares literacypraktiker som framkommer i resultaten av vår studie sammanställas utifrån systemnivåerna (Gonzales, 2020) för att synliggöra de dynamiska relationer mellan dem. Sådan sammanställning förbereder för vidare diskussion om ömsesidigt beroende och sammankoppling av de strukturer, processer och mönster som både forskning och lärarna i studien uppmärksammar som relevanta för studiens syfte.

7. **Diskussion**

I detta avsnitt analyseras och diskuteras studiens metodologiska val och studiens resultat i relation till syftet, frågeställningarna, tidigare forskning och teoretiska referensramen. Avslutningsvis ges en sammanfattande reflektion där vi lyfter studiens yrkesrelevans och huvudslutsatser samt ger förslag till fortsatt forskning.

7.1. *Metoddiskussion*

Denna studie har en kvalitativ ansats med semistrukturerade intervjuer. Vi använde oss av kombinerad metod (Jacobsson & Skansholm, 2019) med fokusgruppsintervjuer och individuella intervjuer för att få kunskap om och förståelse för några lärares syn på elevers och egna förutsättningar för literacypraktiker utifrån ett systemteoretiskt perspektiv, vilket enligt vår bedömning möjliggjorde att studiens syfte uppfylldes och gav svar på de tre forskningsfrågorna. Ekologisk systemteori som teoretisk referensram har bidragit med en holistisk syn på dynamiska strukturer, mönster och processer i och mellan systemnivåerna

eleven och läraren befinner sig i (Gonzales, 2020). Samtidigt kunde vi se flera metodologiska utmaningar vid genomförandet av studien, vilka diskuteras nedan.

Tvåstegsprocessen där fokusgruppsintervjuerna följdes av individuella intervjuer tillät oss att undvika risken att gruppdynamiken påverkar någons aktiva deltagande (Bryman, 2016; Yin, 2013). Det gjorde det också möjligt att ställa följdfrågor utifrån lärarnas utsagor i fokusgruppsintervjun och därmed få en holistisk bild av deras syn på elevers och egna förutsättningar för literacypraktiker. I vår strävan att minska risken för den maktasymmetri som kan uppstå mellan informanter och intervjuare på grund av att det är intervjuaren som styr samtalet (Creswell & Poth, 2018) samt att intervjuerna spelas in, gjorde vi ett val att skicka intervjufrågorna i förväg till informanterna. En möjlig risk vi i efterhand uppmärksammade med att informanterna fick ta del av intervjufrågorna är att deras utsagor kunde påverkas genom att förbereda önskvärda svar (Wibeck, 2010), exempelvis vad gäller deras förväntningar på eleverna utifrån elevfallen. Trots risken för maktasymmetri har den återkoppling vi fick av informanterna i slutet av intervjuprocessen bekräftat att de kände sig bekväma under processen och påverkades inte av inspelningen.

Ett alternativ för studien kunde varit att undersöka ämnet genom en enkätundersökning. Vi hade då kunnat nå ut med våra frågor till en större grupp lärare och på så sätt fått en bred bild av många informanter, men en nackdel med en enkätstudie hade varit att inte kunna ställa följdfrågor (Jacobsson & Skansholm, 2019). Om vi valde att genomföra en enkätstudie hade det sistnämnda begränsat oss i att få fördjupad förståelse för lärares syn på elevers och egna förutsättningar. Kompletterande observationer hade däremot kunnat ge oss en helhetsförståelse (Jacobsson & Skansholm, 2019) och fördjupad bild av literacypraktiker, men inte om lärares syn på elevers och egna förutsättningar. Samtidigt har studiens tidsramar, pågående pandemi, samt etiska överväganden som behöver göras vid elevobservationer, bidragit till att observation inte var ett alternativ i denna studie.

7.1.1. Diskussion om studiens validitet och reliabilitet

För att kunna bedöma studiens validitet och reliabilitet beskriver vi nedan vilka överväganden som har gjorts och varför, samt reflekterar över risker och dilemman i processen. För att säkerställa studiens validitet och reliabilitet har tillvägagångssättet för hela processen beskrivits på så sätt att andra forskare och läsare ska kunna återupprepa proceduren (Jacobsson & Skansholm, 2019). Studiens validitet säkrades genom att under hela processen beakta att studiens syfte och forskningsfrågor kan besvaras genom de valda metoderna (Jacobsson & Skansholm, 2019). Wibeck (2010) menar att reliabiliteten stärks om samma

person genomför samtliga intervjuer. Eftersom vi var två som gjorde intervjuerna samarbetade vi tätt kring allt för- och efterarbete för att närma oss Wibecks (2010) rekommendationer. En annan utmaning för studiens reliabilitet kan ha varit att intervjuerna genomfördes på olika sätt till följd av restriktioner på grund av covid-19 i ena kommunen, antingen fysiskt eller digitalt (via Microsoft Teams). Eftersom även de digitala intervjuerna genomfördes på det sätt lärarna själva föredrog och var vana vid är vår uppfattning utifrån deras återkoppling att studiens reliabilitet inte påverkades av denna skillnad.

För att höja studiens reliabilitet rekommenderas av Wibeck (2010) att två eller flera oberoende personer kodar materialet utifrån i förväg bestämda kriterier. Vi försökte närma oss detta genom att först bearbeta och koda insamlade data individuellt utifrån gemensamt uppsatta riktlinjer. Därefter sammanställdes individuella kodningar genom systematiskt analysarbete. Eftersom det finns risk att tolkning av insamlade data påverkas av egna åsikter och erfarenheter, togs under processen hänsyn till hur centrala begrepp inom området beskrivs i tidigare forskning och återkoppling från våra medstudenter, vilket rekommenderas av Creswell och Poth (2018). Vidare analyserade vi tillsammans det insamlade materialet enligt systemnivåerna i ekologisk systemteori och på så sätt kunde resultatet presenteras på ett systematiskt sätt (Jacobsson & Skansholm, 2019), vilket vi upplevde som utmanande eftersom referenslitteratur om ekologiska systemteori som har fokus på skolsystemet är begränsad.

7.2. Resultatdiskussion

Vår studie gjordes med utgångspunkt i vikten av delaktighet i utbildning och vardagsliv som fastställs i de nationella och internationella styrdokumenterna (SFS 2010:800; Svenska Uneskorådet, 2006; UNICEF Sverige, 2018) samt de utmaningar som Lgrsär22 (2022) medför för lärarna. Vi vill belysa hur de strukturer, processer och mönster som ingår i de dynamiska relationer som enligt den ekologiska systemteorin (Gonzales, 2020) uppstår inom och mellan olika nivåer av utbildningssystemet speglas i förutsättningar för elevers och lärares literacypraktiker. Därför syftar studien att utifrån ett systemteoretiskt perspektiv få kunskap om och förståelse för några lärares syn på elevers och egna förutsättningar för literacypraktiker i grundskolans inriktning ämnesområden och deras syn på betydelsen av literacy för elevernas delaktighet. Resultatdiskussionen presenteras i tre delar, vilka motsvarar studiens tre forskningsfrågor.

7.2.1. Lärarnas syn på elevers förutsättningar för literacypraktiker

I första delen av resultatdiskussionen redovisar vi för hur forskning om literacy för elever med komplexa kommunikationsbehov relateras till lärarnas resonemang gällande första forskningsfrågan om elevers förutsättningar för läs- och skrivinläring. Detta gör vi genom att diskutera hur *omgivningens och lärares uppfattningar* om elever med komplexa kommunikationsbehov reflekteras i synen på elevers *delaktighet* och i lärares *didaktiska val* samt hur lärare kan stödja målgruppens läs- och skrivinläring genom *anpassningar och kompensatoriska insatser*.

7.2.1.1. Omgivningens och lärares uppfattningar samt elevers delaktighet

Omgivningens och lärares uppfattningar kan enligt tidigare forskning (t.ex. Erickson & Koppenhaver, 2020; Ruppär m.fl., 2015) ha betydelse för elevers utveckling och *delaktighet*, vilket även lärarna i vår studie betonar i sina reflektioner. När omgivningen har *höga förväntningar* på elevers förutsättningar för lärande får elever enligt flera forskare (Florian & Black–Hawkins, 2011; Roberts–Tyler m.fl., 2020; Ruppär m.fl., 2015; Rätty m.fl., 2016) fler möjligheter att lära sig och utvecklas. Samtidigt som resultat av vår studie har visat att alla informanter är medvetna om vikten av höga förväntningar, speglas inte detta i alla deras reflektioner angående de tre elevfallen. Även om höga förväntningar framkommer i lärarnas diskussioner, synliggjordes också variationer i uppfattningarna vad gäller literacy beroende på det elevfall som lärarna diskuterade. Båda grupper har dragit slutsatser om elevernas kognitiva förmåga utifrån beskrivningen av deras motoriska förutsättningar och tillgången till kommunikation. Det visade sig att elevfall 1 anses ha större kognitiva svårigheter än elevfall 2 och 3, vilket framkommer i lärarnas beskrivning av didaktiska val i relation till literacy. Resultat av vår studie tyder på att *literacy optimism*, det vill säga tilltro till att alla elever kan lära sig läsa och skriva (Erickson & Koppenhaver, 2020), endast finns för elev 3. Om *literacy optimism* inte finns, leder detta enligt Erickson och Koppenhaver (2020) samt Ruppär m.fl. (2015) till brister i literacypraktiker, vilket i längden resulterar i en låg nivå av literacykompetens och begränsad delaktighet för målgruppen. Därför är det viktigt att uppmärksamma vikten av höga förväntningar för alla elever med komplexa kommunikationsbehov oavsett deras förutsättningar.

Delaktighet i samhället i relation till literacykompetens bedöms också av lärarna i studien olika för de tre elevfallen. Resultat av vår studie har visat att samtliga lärare anser att språket är grund för lärande och delaktighet samt att skolorna i studien har valt att använda

kommunikationssystem PODD som ett sätt att erbjuda inkluderande undervisning (Florian & Black–Hawkins, 2011). Samtidigt framkommer i flera lärares utsagor om elevfall 3 att det är just talat språk som bedöms vara avgörande för delaktighet i samhället och enligt lärarna leder till självständighet och utökade möjligheter i yrkesliv. Sådana samhälleliga normer som talat språk ska dock enligt Arvidsson (2016) inte begränsa individens möjligheter, utan samhället behöver möjliggöra allas delaktighet oavsett deras individuella förutsättningar. Med utgångspunkt i studiens resultat framstår det som viktigt att samhället och skolsystemet säkerställer omgivningens och lärares *höga förväntningar* på samtliga personer med komplexa kommunikationsbehov för att tillgodose deras rätt till *delaktighet* i utbildning och vardagsliv.

7.2.1.2. Lärares didaktiska val

Lärares didaktiska val för elever med komplexa kommunikationsbehov ska enligt Erickson och Koppenhaver (2020) överensstämma med undervisningen andra elever erbjuds och grundas i *meningsfullt lärande* och *effektiva literacypraktiker*, men vår studie har visat att det framkommer tydliga skillnader i de didaktiska val lärarna berättar att de gör för de tre olika elevfallen. Detta kan tolkas som att det finns en syn att elever behöver visa vissa färdigheter för att erbjudas vissa literacypraktiker, vilket även Berthén (2007) problematiserar i sin avhandling om lärares didaktiska val i grundsärskolan. Enligt lärarna i Berthéns (2007) studie behöver elever visa bokstavskännet och stort ordförråd innan de ska få läsundervisning, men sådan inställning stämmer inte överens med de evidensbaserade praktiker som lyfts i denna studie.

Vad gäller *meningsfullt lärande* har vår studie visat att flera lärare menar att de lägger stor vikt vid att höja elevers *motivation* genom att i undervisningen utgå från elevernas intressen, vilket även Gadd m.fl. (2019) betonar i sin studie. Benson–Goldberg (2021), Light och McNaughton (2020) samt Rupp (2015) belyser att meningsfulla literacypraktiker även kan åstadkommas genom *gruppundervisning* i meningsfulla sammanhang, vilket flera lärare i studien beskriver som utmanande på grund av elevgruppens heterogenitet. Med tanke på den vikt som tilldelas gruppundervisning i forskningen kan det finnas behov av att stödja lärare i grundsärskolan att undervisa i grupp.

Vad gäller *effektiva literacypraktiker* för elever med komplexa kommunikationsbehov behöver de enligt Rupp (2015) innefatta varierande metoder såsom inläring av språkljud, fonologisk medvetenhet, alfabetet, ordförråd och läsförståelse, men Benson–Goldbergs (2021) varnar för att elever med komplexa kommunikationsbehov sällan får sådan balanserad

undervisning. I vår studie framkommer det att lärarna använder strategier såsom symboliserad text och inläring av ordbilder som *effektiva literacypraktiker*, vilka enligt forskningen har visat sig som ineffektiva för läs- och skrivinläring och kan ge en felaktig bild av progression av läsförmåga (Erickson & Koppenhaver, 2020; Rätty, 2016). Resultat av vår studie har visat att de didaktiska val lärarna gör inte omfattar alla ovan nämnda delar av balanserad läs- och skrivundervisning som rekommenderas av flera forskare (Erickson & Koppenhaver, 2020; Light & McNaughton, 2020; Roberts–Tyler m.fl., 2020; Ruppär, 2015).

7.2.1.3. Elevers behov av anpassningar och kompensatoriska insatser
Elever med komplexa kommunikationsbehov behöver enligt forskningen (Benson–Goldberg, 2021; Erickson & Koppenhaver, 2020) *anpassningar och kompensatoriska insatser* såsom mer *tid* och stöd för att lära sig läsa och skriva. Detta är också något som lyfts fram av lärarna i vår studie, som erbjuder anpassningar och stöd genom bland annat modellering och upprepning. AKK-system är en kompensatorisk insats som rekommenderas av forskare (Light & McNaughton, 2020) för att elever med komplexa kommunikationsbehov ska kunna delta i kommunikation, språkutvecklande aktiviteter och använda skriftspråket. Alla lärare i studien använder sig av exempelvis PODD i sin undervisning, ett kommunikationshjälpmedel de har fått fortbildning i och känner sig bekväma med. Majoriteten av lärarna i studien nämner möjligheter att anpassa undervisningen med kompensatoriska insatser såsom AKK för att möjliggöra alla elevers delaktighet i literacypraktiker, men flera uttrycker behov av kompetensutveckling vad gäller digitala hjälpmedel. Därmed framstår AKK som en viktig aspekt vid anpassningar och kompensatoriska insatser för elever med komplexa kommunikationsbehov som lärare kan behöva stöd i.

7.2.2. *Lärares syn på egna förutsättningar för literacypraktiker*
I andra delen av resultatdiskussionen redovisar vi för hur forskning relateras till lärarnas resonemang gällande andra forskningsfrågan om lärares egna förutsättningar för literacypraktiker. Detta görs genom att först belysa hur *läroplan, lärares utbildning* och *annat stöd* för lärare reflekteras i deras undervisning i literacy, för att sedan betona hur även *samverkan med berörda parter* samt *lärares faktiska förutsättningar* reflekteras i undervisningen i literacy.

7.2.2.1. *Läroplan, lärares utbildning och annat stöd för lärare*
Läroplan, lärares utbildning och *stöd från institutioner, forskning* samt *läromedel* är några faktorer som kan ha direkt eller indirekt inflytande på lärares undervisning i literacy.

Läroplan och tillgängligt material har enligt flera forskare (Benson–Goldberg, 2021; Ruppard m.fl., 2015) direkt påverkan på lärares didaktiska val och det är viktigt att läroplanens mål inte är lägre ställda än vad forskning har påvisat vara adekvat (Erickson & Koppenhaver, 2020; Light & McNaughton, 2020; Roberts–Tyler m.fl., 2020; Ratz & Lenhard, 2013; Ruppard, 2015). Resultat av vår studie har visat att en del av lärarna betonar värdet av att literacy lyfts fram i Lgrsär22. De menar att möjligheten för eleverna att uppnå nästa nivå ökar i och med högre krav på lärare i läroplanen, samtidigt som några anser att kursplanen i ämnesområdet kommunikation fortfarande ska tolkas utifrån elevgruppen. Lärarna i studien menar att de redan arbetar enligt förändringarna i läroplanen men påpekar att de önskar mer stöd för undervisning av elever med komplexa kommunikationsbehov.

Lärares utbildning och fortbildning nämns av Ruppard m.fl. (2015) som ett annat potentiellt hinder vad gäller literacypraktiker för elever med komplexa kommunikationsbehov. Flera lärare i vår studie reflekterar över att speciallärautbildningen med inriktning mot IF hade fokus på lindrig IF och inte på personer med komplexa kommunikationsbehov, det vill säga elevgruppen som läser ämnesområden, samt att det saknades utbildning inom läs- och skrivinläring för målgruppen. Sådant behov av kompetensutveckling framkommer även i Roberts–Tyler m.fl. (2020) bland lärare i Storbritanniens motsvarighet till grundsärskolor där mindre än hälften av lärare har visat sig ha specialpedagogisk utbildning eller utbildning inom läs- och skrivundervisning i särskolan. Med utgångspunkt i våra resultat och tidigare forskning kan vi dra slutsatsen att utbildning och fortbildning för lärare i grundsärskolans ämnesområden bör innefatta undervisning i literacy för elever med komplexa kommunikationsbehov utifrån evidensbaserade metoder.

Brist på *forskning om literacy för elever med komplexa kommunikationsbehov och annat stöd* för undervisning av elever med komplexa kommunikationsbehov nämner samtliga informanter i vår studie som ett hinder för sin kompetensutveckling och känner inte till den forskning som lyfts i denna studie. Detta är anmärkningsvärt med tanke på forskningstraditioner som vår studie refererar till, men ger en möjlig förklaring för varför både vår studie och andra har visat att lärare inte alltid implementerar evidensbaserade metoder i sin undervisning (Berthén, 2007; Roberts–Tyler m.fl., 2020; Ruppard, 2015). Rätty m.fl. (2016) lyfter flera möjliga anledningar till att lärare inte känner till och implementerar forskning såsom att de inte har tillgång till forskningsdatabaser, inte ser fördelar med forskningsstudier, inte förstår dem eller har för hög arbetsbelastning för att hinna tillgodogöra sig forskning. Resultat av vår studie har enligt lärarnas utsagor även visat att ansvariga institutioner såsom Skolverket och SPSM inte har haft fokus på literacypraktiker för elever

med komplexa kommunikationsbehov i sitt *stödmaterial* och i den *fortbildning* de erbjuder. Vår studie bekräftar även Benson–Goldbergs (2021) samt Roberts–Tylers m.fl. (2020) slutsats att brist på adekvat *läromedel* enligt lärarna utgör ett stort hinder för lärares undervisning. Lärare i grundsärskolans inriktning ämnesområden efterfrågar mer stöd från forskningen, institutioner och adekvat läromedel för att utveckla sin undervisning i literacy och uppfylla läroplanens mål.

7.2.2.2. Samverkan med berörda parter samt lärares faktiska förutsättningar

Samverkan och samsyn med andra berörda parter anses viktigt av informanterna i vår studie, samtidigt som de upplever det som utmanande. Varierade erfarenheter av både samarbete med andra och *lärares faktiska förutsättningar* beskrivs. Forskning visar att samverkan mellan vårdnadshavare, barn- och ungdomshabiliteringen och skolpersonal är avgörande för att erbjuda elever med komplexa kommunikationsbehov rätt stöd och förutsättningar (Light & McNaughton, 2012). I resultatet av vår studie rapporterar lärarna svårighet i samarbeten när personalen från barn- och ungdomshabiliteringen enligt deras bedömning inte besitter rätt kompetens. Lärarna i studien lyfter även vikten av att elevassistenter inkluderas i kompetenshöjande insatser, vilket rekommenderas av flera forskare med tanke på den viktiga rollen elevassistenter har för elevers utveckling (Roberts–Tyler m. fl., 2020; Ruppars m.fl., 2015; Östlund m.fl., 2021). Lärarna i vår studie uttrycker i likhet med forskning behov av samsyn mellan alla berörda parter och rätt kompetens för att stödja utveckling inom literacy hos elever med komplexa kommunikationsbehov.

Lärarnas *faktiska förutsättningar* för undervisning varierar enligt resultat av vår studie vad gäller *kompetensutveckling* samt tillgängliga verktyg och utrustning. Lärares *kompetensutveckling* inom literacy för elever med komplexa kommunikationsbehov har i Ruppars m.fl. (2015) studie enligt lärarnas bedömning ökat deras förväntningar på sina elever. Resultat av vår studie har visat att informanterna vänder sig till kollegialt lärande och sociala medier som den största källan till kompetensutveckling och har ännu inte fått möjlighet till kompetensutveckling inom literacy för målgruppen. De nämner att de själva, beroende på eget intresse, väljer hur deras kompetensutveckling ska ske och själva ansvarar för att anpassa undervisningen utifrån elevernas behov och tillgängliga verktyg. Även Benson–Golbergs (2021) studie lyfter att begränsade resurser, snabb teknologisk utveckling och brist på implementeringsstöd är ett stort hinder för lärares implementering av rekommenderade praktiker. Det kan således finnas ett behov av kompetensutveckling vad

gäller evidensbaserade metoder och kompensatoriska insatser inklusive digitala resurser, för att kunna tillgodose likvärdig utbildning för elever med komplexa kommunikationsbehov.

7.2.3. *Lärarnas syn på elevers och egna förutsättningar för literacypraktiker utifrån systemnivåerna i ekologisk systemteori*

I tredje delen av resultatdiskussionen diskuteras den tredje forskningsfrågan som behandlar elevers och lärares förutsättningar för literacypraktiker utifrån systemnivåerna i ekologisk systemteori. Enligt den ekologiska systemteorin betraktas varje individ som en del i en större helhet där delen aldrig kan lyftas ur helheten (Gonzales, 2020; Öquist, 2018). Därför behandlar vår studie både elevers och lärares förutsättningar på olika nivåer av den ekologiska systemteorin (*bilaga 5*). Detta kan relateras till begreppen i systemteori såsom ömsesidigt beroende och sammankoppling (Gonzales, 2020). Med ömsesidigt beroende menas att skolsystemet ingår i dynamiska förhållanden med andra samhällsliga system och med sammankoppling menas att alla subsystem inom skolsystemet bygger en helhet genom att samverka mot gemensamma mål (Gonzales, 2020). Det är därmed viktigt att beakta ömsesidigt beroende och sammankoppling av flera faktorer som existerar i makro-, exo-, meso- och mikrosystemen kring eleven och läraren för att uppnå studiens syfte utifrån det systemteoretiska perspektivet, vilket tydliggörs nedan med utgångspunkt i vår studies resultat.

Skolsystemets ömsesidiga beroende av andra system som ingår i samhället synliggörs i vår studie på makronivå i hur rådande normer i samhället och *omgivningens uppfattningar* om personer med komplexa kommunikationsbehov begränsar elevers *delaktighet*. Ändringar i *läroplanen* har potential att fungera som en förändringsfaktor vad gäller literacypraktiker och delaktighet för elever med komplexa kommunikationsbehov genom att öka *literacy optimism*, det vill säga tilltro till att alla kan lära sig läsa och skriva (Erickson & Koppenhaver, 2020), först inom skolsystemet för att sedan förbereda för målgruppens delaktighet i samhället.

Det ömsesidiga beroendet och sammankopplingen av skol-/utbildningssystemets exonivå synliggörs i hur *lärares utbildning och fortbildning* samt *stöd från forskningen, institutioner* och *läromedel* som finns för lärare i grundsärskolans inriktning ämnesområden kan ha betydelse för undervisning i literacy elever med komplexa behov erbjuds. Detta synliggörs också i tidigare forskning som visar att majoriteten av lärare som undervisar elever med komplexa kommunikationsbehov inte genom sin utbildning och tillgängligt stöd fått rätt kompetens (Roberts–Tyler m.fl., 2020), vilket enligt Benson–Goldberg (2021) innebär att de

inte kan förväntas undervisa utifrån evidensbaserade metoder.

Skolsystemets ömsesidiga beroende av andra system i samhället syns även på mesonivå där undervisning påverkas av det stöd som elever med komplexa kommunikationsbehov behöver få tillgång till från andra *berörda parter* som exempelvis barn- och ungdomshabiliteringen samt vårdnadshavare. Det tydliggörs också i tidigare forskning av exempelvis Light och McNaughton (2020) som menar att alla berörda parter kompetens behöver höjas för att kunna erbjuda rätt förutsättningar för läs-och skrivinläring i alla miljöer eleven befinner sig i.

Sammankopplingen av de olika delarna i skolsystemet syns i vår studie tydligast på mikronivån där *lärares uppfattningar*, *didaktiska val* och elevers *behov av anpassningar och kompensatoriska insatser* reflekteras i förutsättningar för elever med komplexa kommunikationsbehov. I den presenterade forskningen betonas återigen att lärares *faktiska förutsättningar* och *kompetensutveckling* leder till att *literacy optimism* genomsyrar den undervisningen elever med komplexa kommunikationsbehov får (Erickson & Koppenhaver, 2020; Ruppär m.fl., 2015). Vår studie har visat att lärare i grundsärskolans inriktning ämnesområden vänder sig främst till egna kollegor och sociala medier för *kompetensutveckling*, vilket innebär att de fortsatt inte blir uppmärksammade på *forskning* och evidensbaserade metoder för elever med komplexa kommunikationsbehov.

Genom ekologiskt systemteoretiskt perspektiv som utgångspunkt har vår studie bidragit med kunskap om och förståelse av literacypraktiker i grundsärskolan genom att belysa ömsesidigt beroende och sammankoppling mellan faktorer som är av betydelse för elevers och lärares förutsättningar för literacy i Sveriges skolsystem. Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv förefaller det vara beslutsfattare i skolsystemet som måste göra en översyn av strukturer, processer och mönster som behöver åtgärdas för att tillgodose att elever och lärare erbjuds rätt förutsättningar för literacypraktiker på alla nivåer av skolsystemet.

7.3. Yrkesrelevans

Under vår speciallärarutbildning med inriktning mot IF och vårt arbete med elever i grundsärskolan som läser ämnesområden har vi insett att det finns stort behov av kompetensutveckling i grundsärskolan gällande literacypraktiker för elever med komplexa kommunikationsbehov. Vi har under våra litteraturstudier upptäckt att det finns långa traditioner av internationell forskning, vilka inte har uppmärksammats i det svenska utbildningssystemet. Därför behöver enligt vår studie större hänsyn tas till elever med

komplexa kommunikationsbehov redan under speciallärarutbildningen vad gäller literacy. En annan specialpedagogisk implikation av studiens resultat är att det finns ett behov av evidensbaserad fortbildning, stödmaterial samt läromedel inom läs- och skrivutveckling för målgruppen, vilket ansvariga institutioner såsom Skolverket och SPSM bör uppfylla.

7.4. Sammanfattande diskussion och slutsatser

Genom vår studie lyfter vi allas rätt till literacy som nyckeln till delaktighet, vilket har stöd i forskningen som har visat att personer med komplexa kommunikationsbehov kan lära sig läsa och skriva om de får rätt anpassningar och deltar i evidensbaserade literacypraktiker (Erickson & Koppenhaver, 2020; Light & McNaughton, 2020; Roberts–Tyler m.fl., 2020; Ratz & Lenhard, 2013; Ruppär, 2015). För att denna forskning ska implementeras behöver enligt ekologisk systemteori förändringar ske på makro- och exonivå av utbildningssystemet för att kunna spridas till hela skolvärlden (Gonzales, 2020).

Det kan vara så att rådande normer i samhället och omgivningens förväntningar på elever med komplexa kommunikationsbehov har varit ett hinder för att omsätta forskning i praktiken. Genom att säkerställa att elever får evidensbaserad utbildning och utvecklar sin fulla potential bland annat i literacy kan personer med komplexa behov bli delaktiga såväl i Sveriges skolsystem som i samhället i stort. Vårt resultat kan tolkas som att speciallärare genom sin utbildning och stöd från institutioner såsom Skolverket och SPSM inte får adekvat kunskap och kompetens om evidensbaserade literacypraktiker och de kompensatoriska insatser målgruppen behöver. Vår studie tyder även på att lärare som undervisar i grundskolans inriktning ämnesområden behöver mer stöd och fortbildning gällande effektiva literacypraktiker för elever med komplexa kommunikationsbehov för att öka lärares *literacy optimism* och erbjuda literacypraktiker till *alla* elever med komplexa kommunikationsbehov. Slutsatsen är således att det finns indikationer att forskning som visar att personer med komplexa kommunikationsbehov kan lära sig läsa och skriva har ännu inte omsatts i praktiken och målgruppens rättigheter samt delaktighet fortsätter begränsas av skolsystemet.

7.5. Förslag till vidare forskning

Eftersom omfattning av vår studie är begränsad och inga andra studier om literacypraktiker för elever med komplexa kommunikationsbehov har tidigare gjorts i Sverige anser vi att det finns stort behov av fortsatta studier i ämnet. För att få en helhetsbild av vilka förutsättningar lärare i grundskolan med inriktning ämnesområden har och vilket behov av stöd som finns,

ser vi ett behov av en omfattande kvantitativ enkätstudie i linje med den Roberts–Tylers (2020) genomförde i Storbritannien. Ytterligare möjlighet kan vara en kombinerad observations- och dokumentstudie av lärares undervisning och IUP:er för att få en kompletterande uppfattning om literacypraktiker, deras omfattning och mål som sätts inom literacy, och på så sätt identifiera utvecklingsområden i likhet med Benson–Goldbergs (2021) avhandling. I och med detta öppnas möjligheterna för att genom interventionsstudier implementera evidensbaserade metoder och kompensatoriska insatser som har visat sig vara effektiva i internationell forskning gällande elever med komplexa kommunikationsbehov.

8. Referenslista

- Andersson, A.–L. (2020). *Utbildningssituationen för elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning: Lärares och föräldrars perspektiv*. (Mälardalens University Doctoral Dissertation, 320) [Doktorsavhandling, Mälardalens högskola]. Diva. <http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1446221/FULLTEXT01.pdf>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. (5. uppl.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arvidsson, J. (2016). *Sysselsättning och social rättvisa. En nationell registerstudie om 12,269 unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning* (Halmstad University Dissertations, 19) [Doktorsavhandling, Högskolan Halmstad]. Diva. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:920464/FULLTEXT03.pdf>
- Augustsson, G. (2018). *Akademisk skribent: om att utveckla sitt vetenskapliga skrivande*. (3. uppl.). Studentlitteratur.
- Barnombudsmannen (2016). *Respekt: Barn med funktionsnedsättning om samhällets stöd*. <https://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument/publikationer/respekt-2016.pdf>
- Benson–Goldberg, S. (2021). *Quantifying Emergent Literacy Learning Opportunities Extended to Students with Intellectual and Developmental Disabilities and Complex Communication Needs in Special Education*. [Doktorsavhandling, University of North Carolina]. Carolina Digital Depository. <https://doi.org/10.17615/kkts-1y45>
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. (Karlstad University Studies, 2007:19) [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]. Diva. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6641/FULLTEXT01.pdf>
- Beukelman, D. R., & Light, J. C. (2020). Vocabulary Selection and Message Management. I: D. R. Beukelman, J. C. Light (Red.), *Augmentative & Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs* (s. 159–184). (5. uppl.). Brookes Publishing Company.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), s. 513–531. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Liber.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Bokförlaget Daidalos.
- Creswell, J. W., & Poth, Ch. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. (4. uppl.). Sage Publications.
- Erickson, K., & Koppenhaver, D. (2020). *Comprehensive Literacy for All: Teaching Students with Significant Disabilities to Read and Write*. Brooks Publishing.

- Florian, L., & Black–Hawkins K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), s. 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Gadd, M., Berthén, D., & Lundgren, L. (2019). Helping Students with Intellectual Disabilities Become Better Writers: An Inquiry into Writing Instruction. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(3), s. 395–413. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1687855>
- Garrels, V., & Arvidsson, P. (2019). Promoting Self-Determination for Students with Intellectual Disability: A Vygotskian Perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100241. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.006>
- Gonzales, M. (2020). *Systems Thinking for Supporting Students with Special Needs and Disabilities: A Handbook for Classroom Teachers*. Springer.
- Grindle, C. F., Murray, C., Hastings, R. P., Bailey, T., Forster, H., Taj, S., Paris, A., Lovell, M., Brown, F. J., & Hughes, J. C. (2021). Headsprout Early Reading for children with severe intellectual disabilities: a single blind randomised controlled trial. *Journal of Research in Special Educational Needs* 21(4), s. 334–344. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12531>
- Gjermestad, A., Luteberget, L., Midjo, T., & Witsø, A.E. (2017). Everyday life of persons with intellectual disability living in residential settings: a systematic review of qualitative studies. *Disability & Society*, 32(2), s. 213–232. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1284649>
- Göransson, K., & Klang, N. (2021). Lärares uppfattningar om skola och undervisning för elever som läser enligt grund- och gymnasiesärskolans läroplaner. I: K. Göransson, K. Szönyi & M. Tideman (Red.), *Utbildning och undervisning i särskolan: forskningsinsikter möter lärar- och eleverfarenheter* (s. 32–58). Natur & Kultur.
- Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande – för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Jacobsson, I. & Nilsson, I. (2019). *Specialpedagogik och funktionsvariationer: att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Natur & Kultur.
- Light, J. C., & McNaughton, D. (2012). Supporting the Communication, Language, and Literacy Development of Children with Complex Communication Needs: State of the Science and Future Research Priorities. *Assistive Technology*, 24(1), s. 34–44. <https://doi.org/10.1080/10400435.2011.648717>
- Light, J. C., & McNaughton, D. B. (2020). Literacy Intervention for Individuals with Complex Communication Needs. I: D. R. Beukelman, J. C. Light (Red.), *Augmentative & Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs* (s. 427–481). (5. uppl.). Brookes Publishing Company.
- Nilholm, C. (2021). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. (2. uppl.). Studentlitteratur.

- Ratz, C., & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 34*(5), s. 1740–1748. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.021>
- Reichle, J., Simacek, J., Wattanawongwan, S., & Ganz, J. (2019). Implementing Aided Augmentative Communication Systems With Persons Having Complex Communicative Needs. *Behavior Modification 43*(6), s. 841–878. <https://doi.org/10.1177%2F0145445519858272>
- Roberts–Tyler, E. J., Beverley, M., Hughes, J. C., & Hastings, R. P. (2020). Teaching conventional early reading skills to children with intellectual disabilities in special schools in the UK: a survey of current practices and perceived barriers. *European Journal of Special Needs Education, 36*(4), s. 485–501. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1764810>
- Ruppar, A. L. (2015). A Preliminary Study of the Literacy Experiences of Adolescents With Severe Disabilities. *Remedial and Special Education 36*(4), s. 235–245. <https://doi.org/10.1177%2F0741932514558095>
- Ruppar, A. L., Gaffney, J. S., & Dymond, S. K. (2015). Influences on Teachers’ Decisions About Literacy for Secondary Students With Severe Disabilities. *Exceptional Children 81*(2), s. 209–226. <https://doi.org/10.1177%2F0014402914551739>
- Räty, L., Kontu, E. K., & Pirttimaa, R. (2016). Teaching Children with Intellectual Disabilities: Analysis of Research-Based Recommendations. *Journal of Education and Learning, 5*(2), s. 318–336. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n2p318>
- Sampson, H., & Johannessen, I.A. (2020). Turning on the tap: the benefits of using ‘real-life’ vignettes in qualitative research interviews. *Qualitative Research 20*(1), s. 56–72. <https://doi.org/10.1177%2F1468794118816618>
- Schalock, R.L., Luckasson, R., & Shogren, K.A. (2020). Going beyond Environment to Context: Leveraging the Power of Context to Produce Change. *International Journal of Environmental Research and Public Health 17*(6), 1885. <https://dx.doi.org/10.3390%2Fijerph17061885>
- SFS 2010:800. Skollag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolinspektionen. (2010:9). *Undervisningen i svenska i grundskolan*. Skolinspektionens rapport 2010:9. <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2010/svenska-grundsarskolan/01-webb-slutrapport-undervisningen-sv-grsar.pdf>
- Skolinspektionen. (2020). *Undervisningen i grundskolan*. Tematiskt kvalitetsgranskning 2020. https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2020/undervisningen-i-grundsarskolan/rapport_undervisningen-i-grundsarskolan.pdf
- Läroplan för grundskolan: Reviderad 2018. (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3976>

- Läroplan för grundskolan: Ändrad 2022. (2022). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=9724>
- SOU 2021:11. *Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven: aktivt stöd- och elevhälsoarbete samt stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning.*
<https://www.regeringen.se/492cd0/contentassets/77f91fad3fff4e9f85bc560b1e5c34d9/battre-mojligheter-for-elever-att-na-kunskapskraven-sou-202111>
- Svenska Unescorådet. (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca (Svenska Unescorådets skriftserie, 2/2006). <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Törrönen, J. (2018). Using vignettes in qualitative interviews as clues, microcosms or provokers. *Qualitative Research Journal* 18(3), s. 276–286.
<https://doi.org/10.1108/QRJ-D-17-00055>
- UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barns rättigheter.*
<https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.*
https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed.*
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod.* (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Yin, R. K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål.* Studentlitteratur.
- Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: fem träningskoleklassers pedagogiska praktik* (Studies in Educational Sciences, 67) [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. Diva. <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:571918/FULLTEXT01>
- Östlund, D., Barow, T., Dahlberg, K., & Johansson, A. (2021). In between special needs teachers and students: paraprofessionals work in self-contained classrooms for students with intellectual disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education* 36(2), s. 168–182. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901370>
- Öquist, O. (2013). *Den seende läraren: systemteori för skolbruk.* Didaktikcentrum.
- Öquist, O. (2018). *Systemteori i praktiken: konsten att lösa problem och nå resultat* (4. uppl.). Gothia Fortbildning.

Åsberg, J. J., Fernell, E., Kjellmer, L., Gillberg, C., & Norrelgen, F. (2021).
Language/cognitive predictors of literacy skills in 12-year-old children on the autism
spectrum. *Logopedics Phoniatics Vocology*.
<https://doi.org/10.1080/14015439.2021.1884897>

9. Bilagor

Bilaga 1. Missivbrev

Till biträdande rektor och lärare i grundsärskolan inriktning ämnesområden.

Förfrågan om att delta i studie gällande lärares syn på literacypraktiker.



Vi heter Katica Stazic och Hanna Wellington och är studenter på Speciallärarprogrammet vid Mälardalens universitet. Vi skriver nu vårt examensarbete på avancerad nivå inom ramen för utbildningen.

Studiens syfte är att få djupare förståelse för några lärares val av literacypraktiker i grundsärskolans inriktning ämnesområden och få bättre insikt i deras syn på betydelsen av literacy för elevernas delaktighet i vardagen och i samhället.

I och med att läroplanen för grundsärskolan revideras 2022 och det i kursplanen för ämnesområdet kommunikation framskrivs att även elever som läser ämnesområdet kommunikation ska delta i läs- och skrivrelaterade aktiviteter, behöver lärare som undervisar i kommunikation reflektera och resonera kring sin undervisning i literacy. För att uppfylla studiens syfte är era kunskaper och erfarenheter värdefulla och därför hoppas vi att ni kommer vilja delta med era reflektioner.

Studien kommer att genomföras i två steg där den första delen är en fokusgruppsintervju med fyra lärare, vilken sedan följs upp av en individuell intervju med varje informant. Fokusgruppsintervjun beräknas ta ca 60 minuter och den individuella intervjun 30–45 minuter. Intervjuerna genomförs på informanternas arbetsplats eller digitalt och kommer att spelas in (ljud och film) för att sedan transkriberas och analyseras.

Studien följer de etiska riktlinjerna för samhällsvetenskaplig forskning. Deltagandet i studien är frivilligt och ni har rätt att när som helst avbryta er medverkan utan att motivera varför. Deltagandet i studien är konfidentiellt och informanterna samt skolorna aidentifieras vid analys och rapportering av studiens resultat. Insamlad data kommer att behandlas säkert

och förvaras så att ingen obehörig kommer kunna ta del av den. Materialet kommer endast användas i denna uppsats och kommer att förstöras efter avslutad studie. Den färdiga studien kommer att publiceras i en databas, DiVA (Digitalt Vetenskapligt Arkiv).

Om ni har frågor om studien, vänd er gärna till:

Katica Stazic

Hanna Wellington

Handledare: Nina Klang

Jag har tagit del av informationen och ger mitt samtycke till att delta i studien.

Underskrift

.....

Namnförtydligande

.....

Datum och ort

.....

Bilaga 2. Intervjuguide – fokusgruppsintervjuer

Inledning:

Under intervjun diskuterar ni tre *elevfall* vilka representerar olika elever vi möter i vår undervisning i grundsärskolan inriktning ämnesområden. Vi är intresserade av hur ni ser på dessa fall utifrån er kunskap, erfarenhet och professionella roll. Hur skulle ni undervisa elever med liknande förutsättningar i literacy?

Med ***literacy*** menar vi inte bara att lära sig läsa och skriva, utan även att tillämpa dessa färdigheter för elevens delaktighet i vardagen och samhället.

För att ni själva ska kunna skapa er en bild av eleven väljer vi att inte presentera ålder, kön eller namn. Om ni anser att era svar kan skilja sig åt beroende på dessa faktorer får ni gärna utveckla era svar utifrån detta. *Jämförelsedokumentet* för kursplanerna i ämnesområdet kommunikation samt elevfallen får ni för att kunna läsa, anteckna vid samt resonera kring. Varje elevfall diskuteras i 15 minuter och vi avsätter även tid för en sammanfattande reflektion i slutet om cirka 15 minuter. Ni ska i första hand diskutera med varandra och det finns inte rätt eller fel svar.

Forskningsfråga vi önskar svar på är: “Hur resonerar lärarna i grundsärskolans inriktning ämnesområden kring val av literacypraktiker i relation till elevernas förutsättningar för läs- och skrivinlärning med utgångspunkt i tre olika elevfall?”.

Del A – Lärare läser tillsammans igenom och resonerar kring ett elevfall i taget.

- Vilka didaktiska val gör ni för eleven?
 - Hur undervisar ni för att ge eleven förutsättningar att utveckla läs- och skrivförmåga?
 - Vilka typer av texter möter och upplever eleven i undervisningen? Hur kommunicerar eleven om innehållet i olika texter?
 - Vilka skriftspråkliga aktiviteter deltar eleven i och på vilket sätt? Hur söker eleven information från olika källor?
- Vad grundas era didaktiska val i?
- Hur bedömer ni betydelsen av literacy för elevens delaktighet i vardagen och i samhället, nu och i framtiden?

Del B – Sammanfattande och avslutande reflektioner.

- Hur organiserar ni er undervisning inom literacy (kunna läsa och kunna skriva), för att beakta skillnader och olikheter, om du undervisar dessa tre elever i samma klass?
- Har ni övriga tankar eller något att tillägga?

Bilaga 3. Elevfall till fokusgruppsintervjuer

Elev 1 har omfattande cp-skada, har begränsade motoriska förutsättningar och sitter i rullstol. Hen har inget talat språk men kommunicerar via partnerstyrd skanning av grafisk AKK.

Elev 2 har relativt utvecklad grovmotorik och använder sig av armar och händer i kommunikativt syfte. Hen har inget talat språk men använder kroppsspråk och ljudande. Hen använder även AKK i kommunikations- och informationssyfte med stöd av pedagog. Hen har ett större passivt ordförråd än aktivt och behöver stöd att uttrycka sig.

Elev 3 har utvecklad grov- och finmotorik. Hen har begränsat talat språk men stort ordförråd. Hen gör sig förstådd genom en kombination av tal och AKK i form av tecken som stöd, bildstöd och kroppsspråk.

Bilaga 4. Intervjuguide – individuella intervjuer

Inledning:

Som fördjupning av fokusgruppsintervjun genomför vi individuella intervjuer med varje informant. Detta för att få en djupare förståelse för några lärares val av literacypraktiker i grundskolan inriktning ämnesområden och få bättre förståelse för deras syn på betydelsen av literacy för elevernas delaktighet i vardagen och i samhället.

Intervjun pågår i 30–45 minuter och för att underlätta analysen spelas intervjun in (ljud). Under intervjun kommer du ha tillgång till jämförelsedokumentet för ämnesområdet kommunikation för att kunna reflektera kring de förändringar som införs i och med Lgrsär22.

Forskningsfråga vi önskar svar på är: “Hur reflekterar lärarna kring förutsättningar som de får i arbetet med literacy?”.

Intervjufrågor:

- Vad kommer förändringarna i Lgrsär22 inom ämnesområdet kommunikation medföra för din undervisning när det gäller literacy?
- Hur upplever du att din utbildning har förberett dig för läs- och skrivundervisning?
 - Vad har du för utbildning samt erfarenhet? (grundutbildning och fortbildning)
- Hur fortbildning, stödet från institutioner såsom SPSM och Skolverket och tillgång till läromedel och stödmaterial stöttar dig i din undervisningspraktik inom literacy?
 - Vilket stöd får du? Vilka kanaler använder du för att uppdatera dig?
- Hur samverkar berörda parter såsom skola, barn- och ungdomshabilitering och vårdnadshavare kring elevernas behov av AKK för literacykompetens?
 - Hur upplever du stödet från barn- och ungdomshabilitering när det gäller att utveckla elevers literacykompetens?
- Hur samarbetar lärare kring elevernas literacykompetens?
- Vilka hinder upplever du i förhållande till literacykompetens för elever i grundsärskolan?
- Hur har dina tankar kring utveckling av undervisningen av elevernas läs- och skrivinlärning påverkats under intervjuerna? Har ni övriga tankar/något att tillägga?

Bilaga 5. Elevers och lärares förutsättningar för literacy utifrån systemnivåerna

<i>Systemnivåer</i>	<i>Elevers förutsättningar</i>	<i>Lärares förutsättningar</i>
<p><u>Makrosystem</u> (lagar, läroplan, politiskt system)</p>	<p>Omgivningens uppfattningar Delaktighet</p>	<p>Läroplan</p>
<p><u>Exosystem</u> (indirekt påverkan: lärares utbildning, forskning, stöd från institutioner, läromedel)</p>	<p>LÄRARES MAKRO, EXO, MESO</p>	<p>Lärares utbildning och fortbildning Forskning och stöd från institutioner Läromedel</p>
<p><u>Mesosystem</u> (relationer mellan olika delar av mikrosystemet: tillgång till stöd, samarbete mellan berörda parter)</p>	<p>LÄRARES MIKRO Samverkan mellan berörda parter</p>	<p>Samverkan med externa och interna berörda parter</p>
<p><u>Mikrosystem</u> (elevers/lärares faktiska förutsättningar, undervisning och lärmiljön)</p>	<p>Lärares uppfattningar Lärares didaktiska val Elevers behov av anpassningar och kompensatoriska insatser</p>	<p>Lärares faktiska förutsättningar Kompetensutveckling Lärares didaktiska val</p>