

Lärares navigation i komplexa skriftspråkspraktiker: Fokusgruppssamtal med lärare i förskoleklass – år 3

Karin Forsling^a, Catharina Tjernberg^a och Carin Roos^b

^aKarlstads universitet, ^bHögskolan i Kristianstad

Kontakt: karin.forsling@kau.se

Abstract

Artikeln fokuserar lärares beskrivningar av att navigera i komplexa skriftspråkspraktiker där elevers behov och förutsättningar varierar. Syftet med studien är att beskriva lärares tal om hur de hanterar, och vilka utmaningar de möter, i komplexa literacypraktiker med utgångspunkt i designteoretiskt perspektiv.

Analysen görs med hjälp av designorienterad teori, där de centrala begreppen är agentskap, intentioner, flexibilitet, och kollektiv aktivitet. Artikeln fokuserar på lärares utsagor om de literacypraktiker de hanterar vid fyra skolor i två svenska kommuner. Datainsamling skedde i form av fokusgruppssamtal eftersom intresset i denna studie är den blandade gruppen av olika lärarkategorier och deras samtal om den komplexitet de möter.

Resultaten visar att lärarna i studien ser utvecklingsmöjligheter i olikhet. Olikhet och komplexitet beskrivs med utgångspunkt i hur man använder det i sitt språkfrämjande arbete med hjälp av multimodala arbetsformer och kreativitet. Likaså att man använder olikhet och komplexitet i kollaborativa lärprocesser där kamratstöd för eleverna och kollegialt lärande för lärarna blir centrala. Metoderna får variera med utgångspunkt i elevernas pågående lärandeprocesser och behov.

Resultaten visar också att lärarna talar om utmaningar som de inte råder över: organisatoriska, teknologiska och specialpedagogiska utmaningar. De beskriver den beredskap och de kompetenser som behövs för att möta literacy-utmaningar i en komplex skriftspråkspraktik. Den pedagogiska flexibiliteten som framträder i analysen och som lärarna visar kompetens att hantera benämner vi lärarens transformationskompetens.

Introduktion

Området läs- och skrivsvårigheter är väl beforskat när det gäller kunskap om hur svårigheter upptäcks, men i mindre grad vad lärare *gör* för att möta variationen av elever i klassrummet och hur de resonerar kring detta. I denna artikel fokuseras lärares *tal* om sitt handlande och sin praktik.

Studien genomfördes vid fyra skolor i två svenska kommuner (2016–2017). I artikeln presenteras, analyseras och diskuteras pedagogers uppfattningar om den komplexa skriftspråkspraktiken i arbetet med elevers skriv- och läslärande.

Studien utgår från designorienterad teori. Designorienterad teori sätter fokus på hur olika resurser används, eller inte används, inom sociala praktiker, i såväl informella som i formella lärmiljöer (Jewitt, 2009; Leijon & Lindstrand, 2012; Selander & Kress, 2010). Intentionerna för och på vilka sätt lärare designar lärmiljön och lärsituationer för utvecklande skriftspråkande är särskilt betydelsefullt för elever i behov av stöd i komplexa skriftspråkspraktiker (Tjernberg, 2013; Forsling, 2017). Centrala analytiska begrepp från designteori som *agentskap*, *intentioner*, *flexibilitet*, och *kollektiv aktivitet* användes i analysen av data. För att undersöka hur lärarna designade och iscensatte sin verksamhet skedde datainsamlingen genom kunskapssökande dialoger i form av fokusgruppssamtal och genom observationer. I denna artikel redovisas resultaten från fokusgruppssamtalen.

Dagens digitaliserade samhälle ställer ökade krav på elevers kommunikativa kompetenser. Att behärska det skrivna ordet i en vidgad betydelse hänger samman med demokrati och jämställdhet. I en utmanande och komplex skriftvärld som barn och elever rör sig och lever i krävs förmåga att kunna sovra och kritisk granska texter av olika slag, även multimodala sådana, att kunna argumentera, lyssna på andra och göra sin röst hörd. En av lärarens viktigaste uppgifter är att designa lärmiljöer och lärsituationer som leder till elevers språk-, skriv- och läslärande i denna vidgade betydelse. För att möta komplexitet och kunna erbjuda en kreativ literacypraktik behöver lärare transformationskompetens (Forsling, 2017), ett begrepp som redovisas senare i denna artikel.

Syfte

Studiens syfte är att beskriva lärares tal om vilka utmaningar de möter och hanterar i komplexa literacypraktiker med utgångspunkt i designteoretiskt perspektiv.

- Vad beskriver lärare att de gör för att hantera och designa en utvecklande literacypraktik med utgångspunkt i komplexitet?
- Vilken beredskap och vilka kompetenser framstår som betydelsefulla för att möta komplexa literacypraktiker?
- Vilka typer av utmaningar beskriver lärarna att de möter?
- Vilka yttre faktorer påverkar lärarnas möjligheter att hantera en komplex literacypraktik?

Områdesöversikt

Komplexa literacypraktiker

Tre perspektiv kan vara särskilt intressanta för att beskriva, analysera och förstå komplexa literacypraktiker, nämligen The Four Resources Model (Luke & Freebody, 1999) för att fokusera på beskrivningar av praktiker som stödjer meningsskapande, Critical Literacy (Janks, 2010), med begreppen makt och mångfald för att förstå påverkan på literacypraktiker, samt multimodalitet (Kress, 2003) för att analysera lärares hantering av komplexitet och elevers kompetens att hantera, förstå och använda många olika uttrycksformer i olika textsammanhang.

Luke och Freebody (1999) påtalar komplexiteten i läs- och skrivpraktiker. Deras modell fokuserar och undersöker praktiker som stödjer kodning, meningsskapande (genom skrivna, visuella och talade texter), textanvändning och praktiker som stödjer kritisk textutforskning. I ett vidare perspektiv betonas vikten av att analysera de sociala praktiker som dessa moment ingår i med fokus på analys av traditioner om läs- och skrivundervisning och mönster i relation till läsande och skrivande i de förhållanden som råder i olika klassrum.

Ett perspektiv som problematiserar skolans pedagogiska praktik är Critical Literacy (se Gee, 2004; Janks 2010; Kress, 2003). Janks (2010) beskriver skriftspråkande med avseende på fyra dimensioner: domination/power(makt), access (tillgång), diversity (mångfald) och design. Dessa fyra dimensioner hänger intimt samman, överlappar varandra och är alla nödvändiga för att förstå och inse vidden av vad en literacypraktik innebär. Det kritiska literacy-perspektivet stimulerar och inspirerar därmed till nya pedagogisk-didaktiska arbetsformer (Schmidt & Wedin, 2015).

Literacy i förståelsen *ett vidgat textbegrepp* kopplas ofta till multimodalitet (Forsling, 2010, 2017; Kress, 2003). Multimodal literacy kan ses som en kompetens att förstå och hantera många olika uttrycksformer i olika textsammanhang. Den erkänner elevens tidigare erfarenhet och kompetens. van Leeuwen (2005) samt Selander och Kress (2010) betonar betydelsen av att använda fler modaliter, eller teckensystem, än bara det talade och skrivna ordet vid kommunikation. Då kommunikation alltid sker genom olika teckensystem som pågår samtidigt så kan man beskriva detta som en multimodala literacyhändelse (Kress, 2003). Ur ett multimodalt perspektiv får alla teckensystem och iscensättningen av dem betydelse för elevens möjlighet till lärande och meningsskapande (Lindstrand, 2006; Jewitt, 2009; Kress, 2010).

Pedagogers metaspråkliga kunskap

Forskning visar att framgång i skriv- och läslärande hänger nära samman med pedagogers medvetenhet om och användning av aktiviteter som stimulerar både form och funktionsaspekt av läsande och skrivande och balanserar mellan dessa två (Tjernberg, 2013; Langer, 2004; Liberg, 2009, Moats, 2009, 2010, Pressley, 2006).

Forskare poängterar pedagogers kunskap och arbete med elevens språkutveckling och pedagogers medvetna metaspråkliga diskussioner med eleverna (Tjernberg, 2013; Liberg, 2009; Moats, 2010). För att kunna balansera form och funktionsaspekt behöver pedagoger kunskap om språkets lingvistiska uppbyggnad och lika väl kunskap om de psyko- och sociolingvistiska aspekterna av språkanvändning i relation till skriv- och läslärande. I samband med detta poängteras också pedagogers kunskap om den förväntade läs- och skrivprocessen i elevens utveckling under olika perioder av lärande (Alatalo, 2011; Tjernberg, 2013; Dillon, O'Brien, Sato & Kelly, 2011; Moats, 2010; Snow & Juel, 2007).

Myrberg och Lange (2006) belyser hur lärare med kunskaper om barns språkutveckling och insikt i aktuell forskning inom området använder hela sitt batteri av metoder och arbetssätt för att undvika hotande misslyckanden i barns skriv- och läslärande. Forskare (Aagaard & Lund, 2013; Tjernberg, 2013; Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2014; Blikstad-Balas & Hvistendal, 2013; Jewitt, 2009) beskriver lärares flexibilitet och förmåga att anpassa undervisning och metoder efter elevens behov.

Pedagogers flexibilitet och transformationskompetens

En annan viktig aspekt är pedagogers förmåga att möta variationen i klassrummet och därmed visa kunskap om varierande material, metoder och bakomliggande orsaker till elevers svårighet. Här handlar det mycket om diagnostisk kunskap, ett formativt förhållningssätt och specialpedagogisk kompetens (Tjernberg, 2013).

Enligt Timperley (2008, 2013) utvecklar läraren sin professionalitet bland annat genom att studera den egna undervisningen, ta reda på var eleven befinner sig i sitt lärande, och utifrån detta utveckla adekvata pedagogiska handlingar. Robinson och Carrington (2002) framhåller också att lärares professionella utveckling i riktning mot *inclusive education* bör ha karaktären av en kollegial, kontinuerlig samarbetskultur med syfte att anpassa undervisningen till alla elever. I utvecklandet av en sådan inkluderande praktik menar Skrtic (2005) att *personalizing instruction* för alla elever utgör en betydelsefull del. En framgångsrik väg att gå för att skapa inkluderande praktiker är när lärare får diskutera dagliga professionella utmaningar, med fokus på att undanröja hinder för deltagande och lärande, med kollegor, men också med forskare (Howes, Booth, Dyson & Frankham, 2005; Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2017).

Forsling (2017) visar hur lärare verksamma på lågstadiet använder sin flexibilitet och förmåga till perspektivbyte anpassat till nya kontexter. Det finns inte en universell lösning som passar varje individ, istället understryks behovet, eller kravet på ett internaliserat flexibelt, anpassat innehåll i fråga om uppgifter och aktiviteter (Rose & Meyer, 2000; Forsling, 2017). Denna didaktiska flexibilitet benämner Forsling (2017) *transformationskompetens* - en förmåga att använda olika lärverktyg vid olika lärtillfällen och skeden. Transformation innefattar summan av skeenden, förändringar och handlingar som ger en beredskap för utmaningar som kan uppstå. Transformationskompetens i den betydelse som inryms här innefattar också den didaktiska flexibilitet som är viktigt utifrån de båda aspekterna individuella olikheter hos olika elever och olikheterna mellan olika lärverktyg (Ahlberg, 2009; Forsling, 2017; Gustafsson & Myrberg, 2002; Hattie, 2009; Rose & Meyer, 2002).

Teoretiskt ramverk

Studien som ligger till grund för artikeln utgår från designorienterade teorier vilka fokuserar på formgivning av undervisnings- och lärandeprocesser. Detta fokus utgör ramverket för att kunna svara mot studiens syfte och

frågeställningar - att studera hur lärare beskriver och hanterar komplexa literacypraktiker. Leijon och Lindstrand (2012) skriver: "i design för lärande uppmärksammas kommunikation och lärande som teckenskapande processer på en mikronivå som måste förstås mot bakgrund av den sociokulturella kontexten" (s.180). Design för lärande synliggör lärande i relation till ett sammanhang och till förutsättningarna som skapas för lärande i olika miljöer och situationer (Selander & Kress, 2010; Leijon & Lindstrand, 2012).

Dessa förutsättningar, eller erbjudanden, kan beskrivas som möjliga relationer mellan aktörer och objekt (Vygotskij, 1962). I sammanhanget blir verktygen viktiga. Jewitt (2009) lyfter begreppet didaktiska redskap som kan vara allt från den egna kroppen, gestiken, skriften på tavlan till de digitala redskapen i virtuella lärmiljöer. Val och användning av olika redskap får direkta följder för interaktion, den kollektiva aktiviteten, mellan individer, mellan individer och artefakter och hur ämnesinnehåll konstrueras. Olika redskap får olika konsekvenser för möjligheterna till meningsskapande och lärande. Selander (2008) understryker att även valet av olika uttrycksformer, modaliteter, blir sätt att välja innehåll då uttrycksform inte går att skilja från innehåll.

Utifrån designorienterad teori definieras lärande på olika sätt. Lärande kan beskrivas som en ökad förmåga att engagera sig i en social domän (Selander, 2009) eller som en ökad förmåga att använda en uppsättning tecken på ett meningsfullt sätt (Kress, 2003, 2009). Teckenproduktion används i en vid mening, som något som omformar de kulturellt tillgängliga representationsformerna och skapar nya tecken, något som kan ses synonymt med lärande (Kress, 2003, 2009). Aktörerna, eller agenterna, i skolsammanhang lärare och elever, och deras olika roller som ger agentskap i sociala samspel när de väljer tecken och teckensystem, blir betydelsefulla. Eftersom kommunikation sker genom olika teckensystem som pågår samtidigt, där varje system är bärare av mening, är kommunikationen multimodal (Kress, 2003). Frågan om meningsskapande hör samman med lärarnas förmåga till didaktisk flexibilitet, samt vilka resurser lärare och elever använder sig av i olika situationer, hur de formar sociala processer och skapar förutsättningar för lärande, hur de designar och re-designar information i de egna meningsskapande processerna (Forsling, 2017; Elm Fristorp, 2012).

Intentionerna för och hur lärmiljöer och lärsituationer designas och iscensätts, har betydelse för elevers lärande och meningsskapande (jfr Jewitt,

2009; Kjällander, 2011; (Forsling, 2017). Detta är än mer betydelsefullt för elever i behov av stöd (jfr Ahlberg, 2009; Tjernberg, 2013; Forsling, 2017). Lund och Hauge (2011) pekar på vikten av att lyfta kollektiv aktivitet och aktörernas avsikter. Didaktisk design kan därigenom definieras och förstås som en social praktik som prioriterar agentskap, dynamik och objekt före innehåll och metod. I dessa praktiker ska kontinuerliga tillfällen för alla deltagares reflektioner finnas, tillfällen för design, iscensättning och utvärdering.

Forskningsdesign

I föreliggande studie lyfts uppfattningar och erfarenheter som olika pedagoger uttalar kring intentioner och sätt att hantera och samtidigt utnyttja det komplexa i elevers skriv- och läslärande. Studien genomfördes vid fyra skolor i två svenska kommuner, med deltagare från förskoleklass, lågstadium och specialpedagogik. Urvalet gjordes strategiskt utifrån studiens intention. De skolor som ingår i projektet är skolor som av utvecklingsledare med god insyn i skolverksamheten beskrivs som framgångsrika verksamheter avseende skriv- och läslärande. Sammanlagt deltog fyra fokusgrupper vid fyra olika skolor i två kommuner med följande deltagare i varje: 2 examinerade lärare i förskoleklass, 2-3 examinerade lärare på lågstadiet (årskurs 1-3), samt 1 lärare som arbetar med specialpedagogiska insatser. De lärare som deltog i fokusgrupperna har lång yrkeserfarenhet (ca 8 - 25 år) och stort intresse för de frågor som studien fokuserar, det vill säga elevers tidiga skriv- och läslärande. Flera av dem har utbildat sig vidare inom skriv- och läsundervisning, språkdiraktik och specialpedagogik.

Skolornas identitet har skyddats genom fingerade namn och lärarna betecknas utifrån var de har sin tillhörighet: lärare i förskoleklass, lärare, speciallärare. Två av skolorna, Ängskolan och Backskolan, ligger i framkant när det gäller elevers måluppfyllelse. Två av skolorna, Björkskolan och Granskolan, ligger under medelvärde i fråga om måluppfyllelse, men dessa skolor har på senare tid en rejäl uppgång i skolresultat, vilket kan tolkas som att det arbetssätt som nu praktiseras vid dessa skolor har en positiv inverkan på elevernas lärande.

Studiens datainsamling gjordes genom kvalitativa fokusgruppsamtal i form av kunskapssökande dialoger (Kvale, 2007) med lärare från förskoleklass, årskurs 1-3 samt speciallärare. I studien benämns de tre kategorierna pedagoger härefter för lärare. Fokusgruppsamtal valdes eftersom det är en metod där data samlas in genom en grupps interaktion runt ett bestämt ämne

(Wibeck, 2010), och detta stämde väl in med studiens intention. Vi var intresserade av gruppens samlade kunskaper och erfarenheter av att hantera komplexitet och mångfald. I fokusgruppsamtal är det processen, det som händer i samtalet, och vad som kommer fram i interaktionen mellan deltagarna, som är intressant, inte hur enskilda individer ser på ämnet som avhandlas. Den kollektiva bilden var således det som var målet med fokusgruppsamtalen (Cohen, Manion, & Morrison, 2011; Wibeck, 2010). I dessa samtal skapades en semiformell kollektiv aktivitet där deltagarna hade möjlighet att lyfta, diskutera och reflektera över sina intentioner för sin design för lärande.

Varje fokusgrupp omfattade 5-6 lärare samt samtalsledaren. Samtalen förbereddes genom besök på respektive skola och förberedande samtal med de involverade lärarna. Medgivande till att delta inhämtades i samband med att deltagarna fick information om hur studien skulle genomföras. Samtalen varade cirka 1 timme vardera. De dokumenterades genom ljudinspelning och transkriberades i sin helhet.

Analysen skedde genom en kvalitativ innehållsanalys, en meningskategorisering (Ryan & Bernhard, 2003). Analysens bärande begrepp: *agentskap, intentioner, flexibilitet och kollektiv aktivitet*, hämtade från designorienterade teorier (Forsling, 2017; Elm Fristorp, 2014; Jewitt, 2009; Kress, 2003, 2009; Leijon & Lindstrand, 2012; Lund & Hauge, 2011; Selander & Kress, 2010), utgjorde initialt de teman som materialet sedan kategoriserades efter.

Analysbegrepp	Visar sig i materialet som
agentskap	Aktörerna (här lärare och elever) och deras olika roller som ger agentskap i sociala samspel när de väljer tecken och teckensystem, såsom olika material, verktyg och arbetssätt.
intentioner	Aktörernas avsikter.
flexibilitet	Hur aktörerna använder sig av olika resurser i olika situationer, hur de formar sociala processer och skapar förutsättningar för lärande, hur de designar och re-designar information i de egna meningsskapande processerna.

kollektiv aktivitet	Interaktionen, den kollektiva aktiviteten, mellan individer, mellan individer och artefakter. Hur ämnesinnehåll konstrueras.
----------------------------	---

Efter den första kategoriseringen följde en ny tematisering som innehållsbaserades utifrån syfte och frågeställningar. Denna kategorisering ledde till de teman, rubriker och underrubriker som redovisas i resultatdelen. Citaten i resultatredovisningen har valts för att illustrera utsagorna. Vid återgivande av citat i texten har vissa talspråkliga drag tagits bort och språket har justerats så att citaten fått en mer skriftspråklig form, utan att för den skull ändra något innehållsmässigt. Transkriptionsnyckel:

<i>betoning</i>	ord som betonas
(...)	kort paus
/.../	avbrutet citat
(kommentar)	kommentar av författarna

Resultat

Resultatet presenteras i två delar. Först redovisas lärarnas tal om hur de hanterar och använder de komplexa literacypraktiker de befinner sig i. Därefter beskrivs specifika utmaningar de dagligen står inför. När det gäller utmaningarna fokuseras främst yttre faktorer som påverkar lärarnas möjligheter att navigera i och hantera en komplex literacypraktik.

Del 1: Beredskap och kompetens att hantera komplexa literacypraktiker

De teman som blir synliga gällande komplexitet handlar om att arbeta språkfrämjande, att använda multimodala arbetsformer och kreativitet i mötet med det komplexa, att använda metoder flexibelt, att använda kamratstöd och kollaborativa lärprocesser, samt att arbeta för kollegialt lärande.

Analysenheterna agentskap, intentioner, flexibilitet och kollektiv aktivitet, framkommer på olika sätt och delvis överlappande i resultaten. På följande sätt kan dessa exemplifieras: Under temat om att arbeta språkfrämjande framträder värdet av de kollektiva aktiviteterna. Temat som gäller att använda multimodala arbetsformer synliggör lärarnas intentioner och även deras och elevernas möjlighet till agentskap i lärprocesserna. Under temat

om att använda metoder flexibelt framkommer analysbegreppet flexibilitet, men även agentskap och intentioner. Begreppen agentskap och intentioner blir även tydliga i temat gällande att använda kamratstöd och kollaborativa lärprocesser, medan att arbeta för kollegialt lärande innefattar alla analysbegrepp.

Lärarna menar att en viktig faktor för att arbeta förebyggande är att man har en teoretisk förståelse för arbetet i klassrummet. De nämner flera olika forskare i sina samtal som de stödjer sina uttalanden på och visar medvetenhet om sina intentioner med det de gör. Att arbeta förebyggande handlar mycket om förhållningssätt, ”att möta barnen där de är”, och att arbeta tillsammans. Enligt lärarna innebär ett förebyggande arbete att man är flexibel i val av undervisningsformer som att använda olika metoder, modeller och arbetssätt för att möta elevernas olika förutsättningar och behov. I detta visar de också kompetens och beredskap i sitt arbete för att möta komplexitet.

Att arbeta språkfrämjande

De involverade skolorna har erfarenhet av att arbeta med elever med olika etnicitet och därmed olika språk i hemmet. Dessa barn kan i vissa fall utgöra nästan hälften av klassen. En lärare på Granskolan berättar att hon har 40 procent elever med annat modersmål. Variationen mellan dessa barn är stor både inom gruppen och i jämförelse med de svenskspråkiga barnen. Lärarna lyfter fram ordförrådsutvecklingen som grundläggande för den här elevgruppens utveckling, det är därför något som de specifikt arbetar med. Läraren säger också att ”alla barn kan lära sig läsa, men att sen förstå det man läst är en annan sak. Så vi måste bygga upp deras ordförråd”.

Lärarna framhåller att de möjliggör för eleverna att praktiskt får hantera ord på olika sätt. För att få en djupare förståelse för innehållet behöver eleverna också stöta på problem ibland, som de uppmuntras att ta sig igenom. Lärarna ser problemlösning som något som kan leda till en positiv upplevelse av att lyckas.

Det räcker inte med att barnen bara hör och säger, dom måste praktiskt *göra*. Smaka på orden, säga ljuden, säga orden, och skriva. Stöta på problem för att kunna förstå vad det är de ska göra. För går allting lätt (utan ansträngning), då kanske man inte får den här djupare förståelsen i det man jobbar med. (Lärare, Backskolan)

Särskilt när det gäller elever med svenska som andraspråk betonas vikten av flexibilitet som ger frihet att använda olika former av uttryckssätt, som *talspråk*, *tecken*, *mimik* och *gestik*. Målet är att i första hand utveckla en kollektiv förståelse, eftersom, som läraren på Björkskolan säger, så lär man “sig i ett sammanhang, tillsammans - som Vygotskij säger”. Detta inkluderar ju också att förstärka talspråket simultant med tecken och gester, poängterar specialläraren på Björkskolan. En lärare som arbetar i förskoleklass på Granskolan påpekar att hon har stor nytta av att använda teckenspråk i samtal med de nyanlända barnen i gruppen. “Då kan jag visa med hela kroppen – teckenspråket är väldigt tydligt. Det är också ett sätt att jobba för att få igång språket”.

Lärarna tar upp olika typer av arbetsmetoder som intensivträning med fonem-grafem-korrespondens, intensivläsning och körläsning, textfördjupning och samskrivning. Med utgångspunkt i elevers olika bakgrund och erfarenhet arbetar lärarna också med högläsning, både som ett led i det språkfrämjande arbetet och som ett led i skriv- och läslärandet. Högläsningens betydelse understryks, liksom och vikten av att arbeta både med språkets form och funktion.

Alla barn får inte det hemma, högläsning, /.../Vi har högläsning varje dag. Man läser olika slags böcker, dom får prova på att lyssna på olika slags texter. Man stannar upp och förklarar ord, och bygger på deras ordförråd. (Lärare, Backskolan)

Att arbeta multimodalt

Multimodala arbetssätt handlar om lärande, motivation och glädje, strukturer, förebilder och stöd för lärande där det är viktigare att eleverna möts av flexibilitet än begränsningar. Lärarna talar om samarbete med såväl klasskamrater som vuxna, flexibilitet i val av metoder och medel, samt läroprocesser där modellering spelar stor roll. De beskriver hur eleverna genom modelleringen aldrig utlämnas till okända lärsituationer och att elever som inte initialt är så intresserade av skriftspråket dras med i de kollaborativa läroprocesserna. Ett exempel är de så kallade bokpromenaderna som startar med bildavläsning och bildsamtal för att sedan med en medveten progression gå vidare på textnivå, innehåll, form och funktion.

Vi har mycket ordlek tidigt. Och laborerar med ord, i vilken ordföljd det ska komma, och... För det *hör* ju barn ofta när man har haft mycket högläsning, och pratat kring texterna, och sen leker med orden. Så blir dom medvetna. (Lärare, Backskolan)

Lärarna påpekar att en multimodal undervisning kräver tillgång till både varierat undervisningsmaterial likväl som teknik för att en balanserad skriv- och läsundervisning ska kunna iscensättas. "Förhållningssättet fungerar både analogt och digitalt, både med penna och med platta eller dator" (Lärare, Backskolan). En lärare på Björkskolan berättar att de arbetar med datorer: "Så vi jobbar med att skriva sig till läsning, med datorer eller lärplattor för jag tänker att skrivandet är en väg in i läsande". På Ängskolan arbetar man bland annat med Praxis. Praxis beskrivs som en metod där kunskap befästs i kroppen, något som kan uppfattas såväl multisensoriskt som multimodalt: "att använda hela kroppen. Se, höra, göra brukar jag ha som ett sådant mantra" (Lärare, Ängskolan).

Specialläraren på Björkskolan menar att hon sällan har möjlighet att arbeta förebyggande, men när hon arbetar med eleverna tycker hon att det är viktigt att låta dem arbeta utifrån de sätt som passar den enskilda eleven bäst utifrån multisensoriska perspektiv.

/.../ jobbar väldigt mycket praktiskt, estetiskt, konkret, att lära med alla sinnen. Jag jobbar kanske inte så mycket förebyggande, som speciallärare kommer jag ju in när det redan har hänt, men då tycker jag att det är jätteviktigt att använda alla sinnen. (Lärare, Björkskolan)

Olika estetiska uttryckssätt används i skolorna. Det kan vara allt från att använda olika verktyg; sax, kriter, papper och penna, till uttrycksformer som sagor, sång, musik, bilder och film. Ibland handlar det om att skapa, ibland om att öva.

Vi övar ju väldigt mycket. Klippningen för att man ska kunna och hålla i en penna, vi ritar mycket. Även det här med pärlplattor gör vi, och att trä på pärlor på en tråd. (Lärare, Björkskolan)

Att vara ute och att då få möjlighet att vara konkret, kreativt, att visa på, göra saker, /.../och jobba ute med saker som, om man har kört fast med någonting så kanske man förstår det mycket bättre när man ser det ute. (Lärare, Björkskolan)

Att använda metoder flexibelt

Lärarnas intentioner utmärks av att möta eleverna där de är, att variera undervisningsmetoder och modaliteter efter syfte, elever, och sammanhang. Men det handlar också om att släppa in eleverna i beslutsprocesser runt sitt eget lärande, vara lyhörd för eleven och utgå från olikhet. Det framgår också tydligt att lärarna anpassar undervisningen utifrån komplexitet snarare än utifrån likhet och ger utmaningar som för lärandet framåt. Lärarna skaffar

sig kunskap om varje barn och anpassa undervisningen därefter, så att alla utmanas där de befinner sig i sin lärprocess.

Några läser till exempel redan, och några kan inte skriva sitt namn. /.../ att man gör på lite lägre nivå för då fångar man ju upp dom också. Men samtidigt har man dom som ligger i framkant som man får försöka utmana på olika sätt. (Lärare i förskoleklass, Granskolan)

Lärarna har intentionen att alla elever ska lyckas. Det leder till att de utvecklar kunskap om många metoder för skriv- och läslärande och tillämpar dem i olika grad för olika elever, byter och provar nya efter behov. Om en metod inte fungerar för en elev prövar de något annat sätt. En lärare på Ängskolan menar att "det inte finns en metod som passar alla, utan metoder". Läraren poängterar att "passar inte en modell eller tankesätt" få får man prova något annat. "Så att alla lär sig att lyckas".

De fyra skolorna använder således flexibelt flera olika metoder, modeller och arbetssätt i sitt arbete. Några som nämns är Bornholmsmodellen, praxisalfabetet, processkrivning, att skriva sig till läsning (ASL), KIWI-metoden och Cirkelmodellen. Modellerna används inte ensidigt utan blandas och används på olika sätt med utgångspunkt i elevers olika behov. På Backskolan arbetar lärarna till exempel systematiskt med språkljuden i förskoleklassen för att eleverna tidigt ska bli ljudmedvetna om fonemen. De framhåller att skrivutvecklingen går snabbare framåt när barnen är ljudmedvetna: "Utifrån ljuden skriver eleverna det dom vill skriva redan från början" (Lärare, Backskolan). På Björkskolan är det mesta av literacyarbetet istället digitalt baserat. De använder exempelvis metoden ASL. Det innebär att de digitala verktygen aktivt används i den tidiga skriv- och läsinläringen.

Att använda kamratstöd och kollaborativa lärprocesser

Lärarna menar att kollaborativa lärsituationer och kreativitet är viktiga drivkrafter för att möta komplexa lärsituationer. De berättar hur eleverna påverkar varandra positivt när de arbetar tillsammans.

Vi har gjort sagor och filmer, och då har dom fått välja vem dom vill jobba tillsammans med. Sedan har dom fått titta på sagor, några har kunnat skriva själva, andra får man hjälpa, några ritar bilder. Så har vi spelat in deras sagor, och gjort små filmer. ... Det har varit jättebra, roligt. Och just det där att de kan välja utifrån intresse, där fick vi med oss pojkarna också. (Lärare, Ängskolan)

Genom att elever delar sina skrividéer inspirerar de varandra och får nya uppslag. Läraren väljer också medvetet begrepp som uppmuntrar och stimulerar eleverna. Ett sådant exempel är begreppet *berätta* istället för läsa som läraren på Backskolan upptäckt gör eleverna fria att våga. Läraren berättar att hon “brukar stoppa upp en bit in i lektionen, och säga nu är jag nyfiken på vad ni har skrivit, jag har gått runt och läst lite, ni har bra idéer, kan någon berätta sin idé, eller det du har skrivit?” Läraren säger inte *läsa*, utan *berätta* vad eleven har skrivit. Hon väljer det medvetet “för att dom ska känna om dom tycker att det är svårt att läsa upp exakt det dom har skrivit så får dom berätta. Och ofta är det fler och fler som vill berätta. För just det där, att man kan delge varandra är värdefullt” (Lärare, Backskolan).

Lärarna använder positiva förväntningar och kamratstöd för att skapa en känsla av att tillsammans arbeta mot ett mål, vilket har visat sig ta udden av enskilda elevers låga självförtroende och istället skapa en känsla av att arbeta mot gemensamma mål.

Jag har väldigt positiva förväntningar på barnen och jag tror att dom känner att jag har det. Det är viktigt att de barn som jag jobbar med känner att vi tillsammans ska klara av det som är svårt, eller det som de behöver hjälp med. Så att de inte känner att de är ensamma med problemet. Att de känner att *tillsammans* ska vi klara det. (Lärare, Granskolan)

Att arbeta för kollegialt lärande

Det är många faktorer som behöver samspela för att en språk- och kunskapsutvecklande undervisning ska komma till stånd. Dit hör också lärarnas kollegiala lärande, att de utvecklar ett gemensamt språk och för reflekterande samtal om undervisningen. Lärarna framhåller vikten av det kollegiala samarbetet, att man vågar testa och dela med sig av sina erfarenheter, även när det inte gått som man tänkt sig – och att se misslyckanden som lärtillfällen.

Vi pratade mycket om att det är ett öppet klimat i klassrummet bland eleverna, men jag skulle också vilja tillägga att det är ett öppet klimat oss lärare emellan, och att vi hjälper och stöttar, och berättar vad som gått bra, och vad som gick mindre bra. Det gör att vi själva har ett högre tillåtande klimat, där vi vågar utmana oss själva och testa nya saker. (Lärare, Backskolan)

Lärarna beskriver hur de tillsammans identifierar elever som riskerar att hamna i skriv- och lässvårigheter och understryker betydelsen av att göra observationer i praktiken och ett formativt arbetssätt. Lärarna menar att det är i mötet, samtalet och praktiken som viktig information framkommer. Lärarna menar att detta är effektivt när det gäller att tidigt upptäcka elever som riskerar att komma efter. Läraren på Backskolan säger att samarbetet gör att de “upptäcker svårigheter väldigt tidigt. Och att vi kan hjälpa och stötta varandra genom dom här övergångarna (mellan förskoleklass och årskurs 1)”. Det gör att lärarna har bättre förutsättningar för att “ta vid för att fortsätta att hjälpa barnen så tidigt som möjligt” (Lärare, Backskolan).

Del 2: Utmaningar och påverkan av yttre faktorer i en komplex skriftspråkspraktik

Lärarna beskrev de utmaningar de ställs inför i sitt dagliga arbete. Utmaningarna handlar om faktorer som är svåra att hantera och påverka, som organisatoriska utmaningar, teknologiska utmaningar, samt specialpedagogiska utmaningar. Backskolans och delvis även Ångskolans lärare lyfter i första hand de utmaningar som eleverna kan ställas inför i en komplex skriftspråkspraktik. Lärarna på Björk- och Granskolan talar i första hand om utmaningar som de själva ställs inför i sin roll som lärare.

Organisatoriska utmaningar

Lärarna i de fyra skolor uppmärksammar organisatoriska utmaningar i skriv- och läsarbetet. Otillräckliga resurser är faktorer som påverkar lärsituationer och lärmiljöer. Det kan handla om fördelning av tjänster eller tillgång till lokaler som skapar problem för att genomföra en effektiv undervisning. Läraren på Björkskolan säger att det är “ju ändå vissa saker som vi inte kan styra över”. En sådan faktor menar läraren är att “det finns praktiska saker som hur tjänsten i grund och botten ser ut” (Lärare, Björkskolan). Samarbetet mellan klassläraren och elevhälsovårdsteamet lyfts till exempel fram som mycket betydelsefullt men en sned fördelning av resurserna skapar frustration. Lärarna kan tidigt identifiera eleverna som kan vara i behov av stöd men ibland upplevs det som att de knappa resurser som finns sätts in för sent, något som påverkar elevernas möjligheter att nå målen. En lärare på Granskolan säger att just det “tycker jag är det största hindret, att man inte får tillräckligt (med resurser). Sedan larmar man - nu har jag den här eleven som fortfarande inte kan läsa i tvåan, det har vi vetat om, men inget händer”. Läraren menar att “det inte riktigt tas på allvar. Det som vi upptäcker i förskoleklass”.

I detta sammanhang lyfter lärarna att resurstilldelningen är för låg: “Vi har för lite pengar” menar läraren i förskoleklass på Granskolan och tillägger att “Pengarna sätts in i årskurs sex innan vi ska skicka dom ifrån den här skolan. För att då måste dom klara målen”. Denne lärare menar att om resurserna sattes in tidigt så att “vi istället fick jobba jättemycket när dom är yngre så tror jag att den här trenden skulle vända”.

Teknologiska utmaningar

När det gäller teknologiska utmaningar för elevers skriv- och läsutveckling visar det sig i fokusgruppssamtalen att det i första hand är Björkskolans lärare som lyfter detta som en problematik. Det handlar bland annat om lärarnas egna digitala kompetens i arbetslaget. Specialläraren säger att hon upplever det som en personlig utmaning men att det handlar om möjlighet att få “lära mig tekniken” för att hon upplever sig inte vara så “jättehemtam med att lära mig det här arbetssättet helt enkelt”. Teknisk kompetens och arbetssätt går hand i hand och när läraren upplever osäkerhet blir också stödet till eleverna därefter. Lärarna uttrycker att de trivs med sitt arbetssätt, de ser många fördelar med det men att det kan vara skört. Resurstilldelning av digitala verktyg, användbarhet och funktion är viktiga förutsättningar för skriv- och läslärande menar Björkskolans lärare. Läraren menar att det är tekniken som sådan som är utmaningen, det vill säga att om tekniken inte fungerar “så är det kört. Det blir ju lite sårbart, det är beroende av teknik och det är beroende av att det finns folk som har arbetssättet i sig liksom” (Lärare, Björkskolan).

När lärarna på någon av de andra skolorna, där man inte utgår från digitala arbetssätt, uttalar sig om teknologiska utmaningar handlar det mer om tillgång till själva teknologin. Man saknar de fysiska verktygen som datorer och lärplattor.

Specialpedagogiska utmaningar

Av de fyra skolorna är det enbart Granskolan och Ängskolan som lyfter specialpedagogiska utmaningar. De specialpedagogiska utmaningarna är oftast relaterade till organisatoriska utmaningar. Det kan handla om fördelning av resurser, eller avsaknaden av speciallärarkompetens, speciellt för eleverna i de tidigare åren. Det kan också handla om att resurserna används på sätt eller med fel fördelning. En av Granskolans lärare säger att ungefär 20 procent av eleverna är i behov av speciellt stöd.

Jag ser någonting som jag har hävdad under fyrtio år och fortfarande står för. Det är väldigt konstigt att vi jobbar som en glasstrut när det gäller specialpedagogik och resurslärare. Jag vill ha det som en pyramid. Om vi börjar bygga där så tror jag vi kan hitta dom här barnen. För det kan vara barn som slinker under nätet. (Lärare, Granskolan)

Behovet kan också variera över tid och mellan elever. Specialläraren på Ängskolan menar att "Det är inte alls så säkert att man kan väcka den där glädjen i alla att läsa och skriva. Det blir ett tufft jobb för många". Specialläraren menar att resurstilldelning ofta behövs "när eleverna blir lite äldre och blir mer medvetna som sina svårigheter och att det går lättare för andra". Ett specialpedagogiskt dilemma kan dessutom vara att själva organisationen bidrar till att speciallärarens yrkesroll blir flytande och otydlig. Resurspedagogerna får ibland gå in och utföra specialpedagogens arbetsuppgifter och det upplevs som stressande av specialläraren på Granskolan. Denne speciallärare menar att det är en av de stora utmaningarna. Hon saknar ett samarbete med en specialpedagog som "skulle kunna ha ett övergripande, inte ansvar, men syn på skolan. Jag har ett väldigt nära samarbete med resurspedagogerna. Men ibland känner man att man skulle behöva få bolla med en specialpedagog" (Speciallärare, Granskolan).

De specialpedagogiska perspektiven diskuteras vidare med fokus på hur orsakssammanhang och åtgärder relaterar i praktiken. Dilemmaperspektivet diskuteras utifrån frågor om inkludering och exkludering och hur resurser bäst används i relation till literacypraktiken. Specialläraren på Ängskolan ställer sig frågan: "Vad är bäst för den här eleven? Skall vi jobba inne i klassen inkluderande. Skall vi jobba en till en?". Balansen, menar hon, har störst betydelse och att det ena inte utesluter det andra. Men det är "lätt att säga, inte så lätt att göra".

Diskussion

Luke och Freebody (1999) påtalade redan på 1990-talet läs- och skrivpraktikers komplexitet. De betonade även vikten av att analysera sociala praktiker med fokus på läsande och skrivande i de förhållanden som rådde i olika klassrum. Ett försiktigt antagande kan vara att komplexiteten har ökat med tiden. I föreliggande studies designteoretiska analys av hur lärare hanterar komplexa literacysituationer och utmaningar, framträder en bild där agentskap, intentioner, kollektiva aktiviteter och flexibilitet synliggörs. Lärarna i studien beskriver hur de designar och iscensätter lärmiljöer och lärsituationer som bygger dels på den variation av behov eleverna har och dels på den komplexitet, förutsättningar, resurser och utmaningar miljön

ställer dem inför. Lärarna har att hantera komplexitet, men också utmaningar som står utanför deras egen möjliga påverkan, något som synliggörs i del 2 i resultatredovisningen.

Beredskap och kompetens att hantera komplexa lärandesituationer

I analysen framkommer lärarnas och elevernas agentskap när det gäller att i sociala samspel välja tecken och teckensystem, det vill säga i deras sammanhang: olika material, verktyg och arbetssätt (jfr Kress, 2003). Det handlar bland annat om att lärarna delar agentskap genom att låta eleverna delta i beslutsprocesser gällande deras eget lärande i literacysituationer, att vara "lyhörd för eleven" som en lärare på Ängskolan uttrycker det. Detta fördelande av agentskap tangerar Janks maktbegrepp gällande textkonstruktion (2010). Genom att vara aktör i textskapande, att ha möjlighet att göra val, exempelvis ifråga om verktyg och metoder, kan i förlängningen ge eleven en förståelse för hur texter konstrueras för att föra fram olika perspektiv. Agentskapet som framträder i studien visar sig vidare i beskrivningarna av hur eleverna i olika roller, några med mer, några med mindre kommunikationskompetens, inspirerar varandra till utvecklat skrivande. En annan form av agentskap tydliggörs i lärarnas utsagor om hur de tillsammans identifierar elever som riskerar att hamna i skriv- och lässvårigheter och hur de samverkar för möjliga lösningar för att förebygga och förhindra svårigheter. Den här formen av agentskap är även en form av kollektiv aktivitet (jf Lund & Hauge, 2011).

Lärarna i studien redovisar sina intentioner för design och iscensättning av lärmiljöer och lärsituationer genom att framhålla vikten av att ha en positiv tro på elevens förmåga och stötta eleverna "där de är" i sitt lärande. Genom formativa utvärderingar, där läraren med en positiv förväntan stödjer elevens lärprocesser genom att utmana och ge stöd, växer elevens tillit till den egna förmågan. Cummins (2000) talar om att det är i relationen mellan lärare och elev såväl kognitivt lärande som identitetsskapande sker. Lärarna i studien beskriver hur de anpassar undervisningen utifrån komplexitet snarare än utifrån likhet och hur de ger utmaningar som för elevernas utveckling framåt. Lärarna skaffar sig kunskap om varje elev och anpassar undervisningen därefter, för att utmana eleverna där de befinner sig i sin lärprocess. Janks (2010) begrepp *diversity*, mångfald, passar in i sammanhanget, då lärarnas intentioner kan relateras till insikten om att olika perspektiv och kontexter leder till olika val, det vill säga design och iscensättningar av lärmiljöer och lärsituationer.

I studien framkommer lärarnas fokus på multimodal flexibilitet. Det kan handla om att använda olika arbetssätt, verktyg och metoder som de väljer utifrån såväl elevgrupp som enskilda elever, och även utifrån sig själva som lärare. Betydelsen av detta lyfts fram av bland andra Tjernberg och Heimdahl Mattson (2014) som betonar att det inte handlar om *vilken* metod man använder för att nå framgång med undervisningen, utan hur läraren tillämpar metoden. Inte ens vetenskapligt beprövade metoder är framgångsrika om de praktiseras utan att läraren har kunskap om de språkliga processer som ligger bakom dem, konstaterar Myrberg (2003).

När lärarna talar om de multimodala möjligheterna handlar det om lärande som en kollektiv aktivitet, med erbjudande om olika aktörers agentskap där såväl elevernas kollaborativa lärande, motivation och glädje, som lärarnas strukturer, förebilder och stöd för lärande är viktiga faktorer. Lärarna framhåller betydelsen av kollegialt samarbete och lärande för att utveckla undervisningen. Detta förutsätter ett tryggt arbetsklimat där man lyssnar på varandra och delar med sig av pedagogiska händelser, även sådana som inte gått så bra. Lärarna menar att kollaborativa lärsituationer och kreativitet är viktiga drivkrafter för att möta komplexa lärsituationer. De beskriver hur eleverna påverkar varandra positivt när de arbetar tillsammans, positiva förväntningar och kamratstöd skapar en känsla av att tillsammans arbeta mot ett gemensamt mål.

I analysen visar det sig att lärarna i studien använder ett metaspråk vilket innebär att de mer precist kan tala om utveckling och lärande och att missförstånd på så sätt kan undvikas. Betydelsen av att ha ett gemensamt professionellt språk för att sätta ord på och teoretisera de pedagogiska handlingarna lyfts fram av flera forskare (Timperley, 2008, 2013; Liberg, 2009). Det råder stor enighet bland forskare om att läraren är den i särklass viktigaste framgångsfaktorn för elevens lärande (se t ex Dillon et al., 2011; Hattie, 2009; Pressley, 2006). Utmärkande för en skicklig lärare är att denne kan knyta ihop sina teoretiska kunskaper med sina praktiska erfarenheter och omvandla dem till ändamålsenliga pedagogiska handlingar i klassrummet (Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2014). För att utveckla literacypraktiker som skapar möjligheter för alla elevers delaktighet och lärande behöver läraren enligt Timperley (2013) kontinuerligt utveckla sin professionalitet, bland annat genom att studera den egna undervisningen, ta reda på var eleven befinner sig i sitt lärande, och utifrån detta utveckla undervisningen. I studien visar lärare i sitt tal om sin praktik sin transformationskompetens bland annat när de i fokusgruppssamtalen talar om betydelsen av att som lärare ha en referensbas av teoretisk kunskap att

spegla det praktiska arbetet mot. De har förmåga att sätta teoretisk kunskap i relation till egna och kollegors pedagogiska handlingar och kan tala om konsekvenser av dem både i lärandesituationer och för utveckling av praktiken. Man kan relatera denna förmåga till lärarnas intentioner för design och iscensättning av literacypraktiker. I sammanhanget synliggörs även betydelsen av agentskap, kollektiva aktiviteter och flexibilitet.

Howes, Booth, Dyson och Frankham (2005) menar att professionsutveckling sker när lärare får diskutera dagliga professionella utmaningar, med fokus på att undanröja hinder för delaktighet och lärande, med sina kollegor. Även Tjernberg och Heimdahl Mattson (2014) kommer fram till denna slutsats. I fokusgruppssamtalet lyfter lärarna fram just sådana kollegiala samtal för lärande som viktigt för att utveckla undervisningen i syfte att kunna möta varje elev där hon eller han befinner sig i sitt lärande och utmana och stötta varje elev i sin närmaste utvecklingszon. I en tillåtande och kreativ literacypraktik erbjuds eleven möjligheter att utveckla hela sin språkliga repertoar.

Utmaningar och påverkan

I lärarnas beskrivningar av hur de navigerar i komplexa skriftspråkspraktiker framträder med tydlighet lärarnas flexibilitet. De tar de upp utmaningar som de stöter på och hur de försöker finna pedagogiska lösningar för såväl eleverna som sig själva. De menar att huvudorsaken till de problem och svårigheter som uppstår ofta är organisatoriska, vilket leder till pedagogiska och teknologiska utmaningar. Centralt i specialpedagogik är att möta variationen och överbrygga klyftan mellan elevens förutsättningar i förhållande till omgivningens krav (Snow & Juel, 2007; Tjernberg, 2013). I samtalen framgår det tydligt att lärarna har ett engagemang för elever som kämpar med sitt skriv- och läslärande och en ambition att få dem att lyckas.

Bland de utmaningar som lärarna tar upp nämns tilldelning av specialpedagogiska (Björkskolan och Granskolan), samt digitala (Ångskolan och Backskolan) resurser. Lärarna betonar värdet av att det finns tillgång till specialkompetens på skolan och att specialpedagogen och specialläraren behövs redan i förskoleklassen för att förebygga att svårigheter uppstår. Lärarna menar att de ofta upptäcker de barn som kämpar med skrivning och läsning med brist på resurser gör det svårt att kunna tillfredsställa alla behov. Lärarna talar också om utmaningar i relation till undervisning av elever med andra modersmål än svenska: ”Jag har 40 % elever som har ett annat modersmål”. De reflekterar även över skolans kompensatoriska roll: ”Alla barn får inte det hemma, högläsning, så där har vi en stor roll i just

språkutvecklingen”. När det gäller tekniken handlar det både om tillgång, att tekniken fungerar, samt kompetens hos alla lärare, även vikarier, att använda digitala resurser understödjande och kreativt i undervisningen. Generellt innebär dessa utmaningar att de motarbetar intentioner, agentskap, flexibilitet och kollektiva aktiviteter, vilket innebär hinder för en fungerande design för lärande som lärarna ändå hanterar - för att de inte kan göra annat.

Det är intressant att se att samtidigt som lärarna talar om vilka utmaningar de ställs inför har de oftast en förklaring till hur de pedagogiskt kan lösa problemet med de medel de har till sitt förfogande. De lärare som varit med i studien finns i miljöer som anses framgångsrika vilket kan tyda på att det är just förmåga att använda sig av olikhet, variation och hinder på ett flexibelt och positivt sätt som är en väg till framgång. Lärarnas flexibilitet och förmåga att finna lösningar på utmaningar i skriftspråkspraktiken är sannolikt en anledning till att deras elever lyckas väl i sitt lärande.

Slutsatser

Lärarna i studien beskriver den beredskap och de kompetenser som behövs för att möta literacy-utmaningar i en komplex skriftspråkspraktik. Den pedagogiska flexibiliteten som framträder i analysen och som lärarna visar kompetens att hantera benämner vi lärarens transformationskompetens. Den förutsätter att lärare utgår från olikhet och variation snarare än likhet och homogenitet.

Föreliggande studies resultat indikerar att de utmaningar som lärarna ställs inför i sitt arbete kan leda till en professionsutveckling där de genom kollegialt lärande och fortbildning förvärvar en transformationskompetens. Ur ett designteoretiskt perspektiv kan begreppet beskrivas som förmågan att använda olika lärverktyg, arbetssätt och metoder vid olika lärtillfällen och för olika elever. Det handlar om flexibilitet och förmåga till perspektivbyte, till ett erbjudande om anpassning till nya kontexter. En transformationskompetens innefattar vidare agentskap för såväl lärare som elever och kollektiv aktivitet - grundläggande faktorer för aktivt kollaborativt lärande.

Resultaten visar också att lärarna talar om utmaningar de inte råder över: organisatoriska, teknologiska och specialpedagogiska utmaningar. Men just dessa blir inga verkliga hinder eftersom lärarna tycks utgå från att variation och olikhet skapar utmaningar som kan lösas, men också vara utvecklande. Det verkar som att detta utvecklar lärarnas arbete och flexibilitet och gör undervisningen därmed mer framgångsrik.

Referenser

- Aagaard, T., & Lund, A. (2013). Mind the gap: Divergent objects of assessment in technology-rich learning environments. *Nordic Journal of Digital Literacy* 8(4), 225–243.
- Ahlberg, A., (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning: En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: Om lärares möjligheter och hinder* (Gothenburg studies in educational sciences, 311). Doktorsavhandling, Göteborg: Centrum för utbildningsvetenskap, Göteborgs universitet.
- Blikstad-Balas, M., & Hvistendahl, R. (2013). Students' digital strategies and shortcuts: Searching for answers on Wikipedia as a core literacy practice in upper secondary school. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(1–2), 32–49.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. (7. ed.) Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]: Routledge.
- Cummins, J. (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I K. Nauclér (Red.) *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk/Sigma förlag.
- Dillon, D. R., O'Brien, D. G., Sato, M., & Kelly, C. M. (2011). Professional development and teacher education for reading instruction. I M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Red.), *Handbook of reading research* (4:e uppl., s. 629–660). New York, NY: Routledge.
- Elm Fristorp, A. (2012). *Design för lärande barns meningsskapande i naturvetenskap*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Forsling, K. (2010). Teachers using an expanded text concept and media pedagogy for children with dyslexia. I S. Kotilainen & S.-B. Arnolds-Granlund (Red.), *Media literacy education: Nordic perspectives* (s.145-155). Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborgs universitet.
- Forsling, K. (2017). *Att överbrygga klyftor i ett digitalt lärandelandskap. Design och iscensättning för skriv- och läslärande i förskoleklass och lågstadium*. Doktorsavhandling Åbo: Åbo Akademi University Press, Åbo Akademi.

- Gee, J. P. (2004). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gustafsson, J.-E., & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Liber.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Howes, a., Booth, T., Dyson, A., & Frankham, J. (2005). Teacher learning and the development of inclusive practices and policies: framing and context. *Research Paper in Education* 20(2,) 133- 148.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York: Routledge.
- Jewitt, C. (2009). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London: Routledge.
- Kjällander, S. (2011). *Designs for learning in an extended digital environment: Case studies of social interaction in the social science classroom*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2009). What is mode? I C. Jewitt (Red.). (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Langer, J. A. (2004). *Getting to excellent: How to create better schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Leijon, M., & Lindstrand, F. (2012). Socialsemiotik och design för lärande: Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3–4), 171–192.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Liberg, C. (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I P. Juvonen (Red.), *Språk och lärande: Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008* (ASLA:s skriftserie, 22, s. 11–25). Uppsala: ASLA.
- Lindstrand, F. (2006). *Att göra skillnad: Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Stockholm: HLS förlag.
- Lund, A., & Hauge, T. E. (2011). Designs for teaching and learning in technology-rich learning environments. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6(4), 258–271.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading online*.
<http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>.
- Moats, L. C. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(4), 379–399. DOI: 10.1080/09500780408666877

- Moats, L. C. (2010). *Speech to print: Language essentials for teachers* (2:a uppl.). Baltimore, MA: Brookes Publishing.
- Myrberg, M. (red.). (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från Konsensusprojektet, 1. Stockholm: Stockholms universitet.
- Myrberg, M., & Lange, A-L. (Red.). (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter* (Konsensusprojektet, 2). Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Pressley, M. (2006). *What the future of reading research could be*. Paper presented at the International Reading Association Reading Research Conference, Chicago, IL.
- Robinson, R., & Carrington, S. (2002). Professional development for inclusive schooling, *International Journal of Educational Management*, 16 (5), 239–247.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85–109. DOI: 10.1177/1525822X02239569
- Snow, C. E., & Juel, C. (2007). Teaching children to read: What do we know about how to do it? I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The science of reading: A handbook* (s. 501–520). Malden, MA: Blackwell.
- Schmidt, C., & Wedin, Å. (2015). Barbie, ninjakrigare och popstjärnor - populärkulturella texter i läs- och skrivundervisningen. I B. Lundgren & U. Damber, U. (Red.). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. (s.51-69) Umeå: Umeå universitet.
- Selander, S. (2008). Designs for learning: A theoretical perspective. *Designs for Learning*, 1(1), 4-22. DOI: 10.16993/df.5
- Selander, S. (2009). Didaktisk design. I S. Selander & E. Svärdeno-Åberg (Red.), *Didaktisk design i digital miljö: Nya möjligheter för lärande* (s. 17–36). Stockholm: Liber.
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Skrtic, T. M. (2005). A political economy of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 149-155. DOI: 10.2307/1593616
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Wellington: Ministry of Education.
- Timperley, H. (2013), *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Doktorsavhandling, Stockholm: Specialpedagogiska Institutionen. Stockholms universitet.
- Tjernberg, C., & Heimdahl Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: A matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256, Doi: 10.1080/08856257.2014.891336.
- Tjernberg, C., & Heimdahl Mattson, E. (2017). From methods and concepts to triple learning processes in school, teacher education, and research. *Nordic Studies in Education*, 39(1), 35-45. Doi: 10.18261/issn.1891-5949.
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Original text publicerad på ryska 1934)
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.