



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Läsning i särskolan.

En fallstudie av tre grundsärskolor.

Pia Aztor

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2012
Handledare: Martin Molin
Examinator: Ingela Andreasson
Rapport nr: HT12-IPS-11 SLP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2012
Handledare: Martin Molin
Examinator: Ingela Andreasson
Rapport nr: HT12-IPS-11 SLP600
Nyckelord: Läsning, utvecklingsstörning, särskolan, delaktighet, lärande

Syfte:

Syftet med studien är att studera hur lärare inom grundsärskolan arbetar med metoder för läsning hos elever med utvecklingsstörning.

Studien tar sin utgångspunkt i följande frågeställningar:

- Vilka erfarenheter har lärarna om läsutvecklingen för elever med utvecklingsstörning?
- Hur beskriver lärarna sina metoder och arbetssätt?
- Hur arbetar lärarna för att möjliggöra elevers delaktighet och lärande?

Teori:

Studiens teoretiska ramar har delvis hämtat inspiration från ett sociokulturellt perspektiv där delaktighet och lärande blir centrala i förståelsen av hur lärare i särskolan arbetar med läsning och dess metoder.

Metod:

Metoden är utformad som en fallstudie med triangulering innehållande intervjuer, observationer och granskning av dokument. Studien är genomförd på tre grundsärskolor i mellersta Sverige.

Resultat:

Studien påvisade att lärarna ser kommunikation och språklig miljö som viktiga aspekter i ett läsutvecklingsperspektiv. Respondenterna använde sig av olika metoder för att lära ut läsning. Ingen av respondenterna anser att det går att bedriva läsundervisning med enbart ett av de olika synsätten av inlärningsstrategier. En genomsyrande syn på undervisningen är att se till den enskilde individen. Utgå från varje elevs behov, förutsättningar, förmågor och intressen. Läsinlärningsmetoder är varierande men den gemensamma synen är att det är viktigt att läraren använder den metod som passar bäst på individen. Elever har olika sätt att tillgodogöra sig undervisning vilket lärarna ger uttryck för. Då elevkategorin i grupperna är mycket heterogen krävs individuellt anpassad undervisning som utgår från eleven.

Förord

Jag vill rikta ett varmt tack till de verksamheter som har gjort det möjligt att genomföra min studie. Det har varit intressant och lärorikt att få möta Er.

Ett stort tack vill jag även ge min handledare Martin Molin. Tack för gott stöd under arbetets gång, samt god handledning genom kritiska frågor som har fått mig att tänka ett steg längre i processen.

Tack även till min familj. Min man Samuel som har ställt upp på bästa tänkbara sätt genom stöd och uppmuntran. Tack även till våra underbara barn Anton, Maja & Olle.

Österbymo 25 januari - 2013

Pia Aztor

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	2
Innehållsförteckning	3
1. Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställningar.....	6
2. Bakgrund	6
2.1 Särskolans framväxt	6
2.2 Funktionshinder och funktionsnedsättning.....	7
2.3 Utvecklingsstörning.....	7
2.4 Särskolan	8
2.4.1 Läroplanen	9
2.5 Läsutvecklingsmetoder.....	9
2.5.1 Att ”knäcka” koden.....	9
2.5.2 Bornholmsmodellen.....	10
2.5.3 Läsning på talets grund (LTG).....	11
2.5.4 Witting	11
2.5.5 Iréne Johansson.....	11
2.5.6 Karin Taube	12
2.5.7 Literacy	12
3. Teoretisk referensram	12
3.1 Sociokulturellt perspektiv.....	12
3.2 Perspektiv inom specialpedagogisk forskning	13
3.3 Centrala begrepp.....	14
3.3.1 Lärande	14
3.3.2 Delaktighet.....	14
3.4 Aktuellt kunskapsläge.....	15
3.4.1 Kvalitén i svenska i grundsärskolan	15
3.4.2 Läsningens betydelse för en elev med utvecklingsstörning.....	15
3.4.3 Lärarens roll.....	16
3.4.4 Läsning och utanförskap	16
3.4.5 Bemötandet i särskolan	17
3.4.6 Skriftspråkliga sammanhang i särskolan	17
3.4.7 Strukturerade textsamtal	18
3.5 Internationell forskning	18
4. Metod	19
4.1 Datainsamlingsmetoder	19
4.2 Urval	20
4.3 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	21
4.4 Bearbetning och analys av material.....	22
4.5 Etiska överväganden.....	23

4.5.1 Informationskrav	23
4.5.2 Samtyckeskravet	23
4.5.3 Konfidentialitetskravet.....	23
4.5.4 Nyttjandekravet.....	24
5. Resultat	24
5.1 Beskrivning av skolorna	24
5.2 Resultat av triangulering.....	24
5.2.1 Se till varje barn samt förtroendefulla relationer	25
5.2.2 Att utveckla språk och tänkande	26
5.2.3 Att lära med alla sinnen	26
5.2.4 Att lära i ett meningsfullt och funktionellt sammanhang	27
5.2.5 Strategier för lärande	27
5.2.6 Utbildning	27
6. Diskussion och slutsatser	28
6.1 Metoddiskussion.....	28
6.2 Delaktighet	28
6.3 Lärande	30
6.4 Resultatdiskussion	31
6.5 Studiens slutsatser i relation till syfte/frågeställningar.....	33
6.6 Studiens bidrag till aktuellt kunskapsläge	33
6.7 Förslag på fortsatta studier	33
Referenser	35
Bilagor	39
Bilaga 1 – Informationsbrev	39
Bilaga 2 – Informationsbrev till föräldrar	40
Bilaga 3 - Intervjuguide.....	41
Bilaga 4 - Observationsschema	42

1. Inledning

Vid sidan av mina studier på speciallärarprogrammet har jag tjänstgjort som lärare inom gymnasiesärskolans individuella program. I mötet med elever och parallellt med min utbildning har tankar kring uppsatsämnet vuxit fram. Jag har många gånger tänkt på läsutvecklingen hos elever med utvecklingsstörning. Jag anser att "Svenska - med läsningen i fokus" är ett av de viktigaste ämnena för en elevs framtid. I dagens samhälle är läskunnighet en betydande faktor för att klara sig så självständigt som möjligt. Dessvärre förekommer det fall där läskunnighet inte är en möjlighet och det är samhällets uppgift att minimera dessa fall. Skolinspektionen (2010:9) menar att det är en demokratisk rättighet för alla elever i skolan att få möjlighet att utveckla och därmed kvalificera sina förmågor till att till exempel läsa, skriva och samtala. Även Lundberg & Herrlin (2005) skriver att skolans viktigaste uppgift är att se till att alla elever lär sig läsa, förstå och använda texter. De menar att den uppgiften är mer angelägen än någonsin tidigare, eftersom skriftspråket får en allt större betydelse i arbetslivet och samhället, nästan alla arbeten kräver god läsfärdighet. En forskningsrapport av Johansson (1993:5) visar att begränsningar i läs- och skrivkunnsighet är ett effektivt hinder för ett fullvärdigt deltagande i samhället samt en fara för demokratin.

Carlbeckskommitténs utredning (SOU 2004:98), kritiserar särskolan för att vara för omsorgsbunden och mindre kunskapsorienterad. Detta har inneburit nya tankar och funderingar för mig i min undervisning samt vilka konsekvenser det ger för ungdomarna på min skola och i övriga skolor i vårt land. En annan rapport som belyser detta är skolinspektionens kvalitetsgranskning (2010:9, s.6) där de åskådliggör undervisningen i särskolan:

"Det finns en risk att undervisningen blir omsorgsinriktad och erbjuder en begränsad språklig lärmiljö som saknar kunskapsutvecklande utmaningar. Att få möjlighet att utveckla och därmed kvalificera sina förmågor, till exempel läsa, skriva och samtala, är en demokratisk rättighet för alla elever i skolan. Särskolans elever måste ha möjlighet att både känna trygghet och få kunskapsutvecklande stimulans för att en god social och kunskapsmässig utveckling ska kunna ske."

Berthén (2007) har i sin doktorsavhandling "Förberedelse för särskildhet" studerat grundsärskolans verksamhet. Hon menar i sin summering att internationell forskning visar att inlärningsmöjligheten för människor med utvecklingsstörning har förändrats. Vidare belyser hon att internationell forskning visar att undervisningen för denna grupp kan utvecklas och bedrivs med andra motiv. För 100 år sedan ansågs det att elever med Downs syndrom inte kunde lära sig att läsa. Idag vet man att de sannolikt lär sig både läsa och skriva. Detta förutsätter dock att eleverna ges möjlighet att delta i verksamheter som Berthén (2007) menar är ur ett verksamhetsteoretiskt perspektiv och grundas i motiv, mål, och medel som driver mot ett skriftspråkande sammanhang. Tillsammans visar dessa rapporter att särskolverksamheter inte bör vara för omsorgsinriktade utan präglas av väl genomtänkta motiv, mål och medel. Om nu verksamheten präglas av mycket omsorg som rapporterna visar, hur ser specifikt läsundervisningen ut?

Lundberg och Reichenberg (Rågvik & Weegar, 2011) anser att undervisningen i särskolan har styrts in mot det praktiska för att skolan saknat en fungerande pedagogik för till exempel läsundervisning. De vidmakthåller även att svensk specialpedagogisk forskning till stor del har handlat om relationer och inte om själva lärandet. Det skiljer sig väsentligt från internationell forskning där just lärandet varit i fokus. Jag kan som särskollärare känna igen

mig i att diskussionerna oftast rör de praktiska aspekterna och upplever avsaknad av diskussioner kring de teoretiska aspekterna som rör exempelvis läsundervisningen. Kanske har det blivit en naturlig följd av den utbildningsbakgrund som har varit rådande inom särskolans värld. Idag råder stor brist på speciallärare samt specialpedagoger. En naturlig konsekvens av högre utbildningar inom ämnesområdet är att den för med sig är en medvetenhet om koppling mellan forskning och praktik. Möjligtvis innebär de nya behörighetsreglerna för särskollärare att nya diskussioner kan börja föras ute på skolorna.

Anders Hill, Fil. Dr. och lärarutbildare skriver i sin artikel ”Särskolan – en förlegad idé”(2011) att han anser att särskolan som särskild och särskiljande skolform borde tillhöra historien, men inte på grund av att pedagogiken som finns där är dålig. Han menar däremot att den kunskap som finns där borde inkluderas i den ordinarie skolans pedagogik. Detta för att bredda arsenalen av metoder att möta enskilda barns behov oavsett hur dessa ser ut. Artikeln får mig att reflektera över hur det generellt ser ut inom särskolan beträffande läsning. Följs någon speciell metod och skulle den i så fall kunna vara tillämpningsbar inom övriga skolans pedagogik med didaktisk kunskap?

Det är min ambition att få belysa synen på läsutveckling hos några pedagoger i grundsärskolan vilket är betydelsefullt då tidigare forskning inte har fokuserat kring denna elevkategori i lika stor utsträckning. Studien är utformad som en fallstudie där jag har studerat tre grundsärskolor i olika delar av Sverige. Resultatet av undersökningen kan bidra till en ökad förståelse för läsundervisningen i grundsärskolan.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att studera hur lärare inom grundsärskolan arbetar med metoder för läsning hos elever med utvecklingsstörning.

Studien tar sin utgångspunkt i följande frågeställningar:

- Vilka erfarenheter har lärarna om läsutvecklingen för elever med utvecklingsstörning?
- Hur beskriver lärarna sina metoder och arbetsätt?
- Hur arbetar lärarna för att möjliggöra elevers delaktighet och lärande?

2. Bakgrund

2.1 Särskolans framväxt

I det följande beskrivs studiens kontext med ett särskilt fokus på särskolans historiska framväxt.

År 1842 infördes allmän skolplikt och folkskola i Sverige men det dröjde fram till år 1968 innan alla barn i Sverige fick gå i skolan. Tidigare delades barn med utvecklingsstörning upp i grupperna bildbara och obildbara. Barnen som ansågs bildbara fick rätt till undervisning redan på 1940-talet medans de obildbara fick vänta till år 1968 (Szönyi och Tideman, 2011). Sverige var det första land i världen som införde skolplikt för gruppen som ansågs obildbara (Grunewald, 2012). Under 1950-talet ökade kunskapen och förståelsen kring barn med medfödda rörelsehinder och om vilka behov de och deras familjer hade. Barn som fanns undangömda i hemmen och på

institutioner letades upp och fick sjukgymnastisk behandling (Gotthard, 2007). Under slutet av 1960-talet infördes särskolan och därmed också rätten för alla barn, oavsett intelligens att få undervisning anpassat efter sina behov och förmågor. Landstingen drev särskolorna på 1960-talet och undervisningen ägde till största del rum i en separat skolbyggnad (Szönyi och Tideman, 2011). Skolplikt för elever med rörelsehinder infördes år 1962 och samma år startade en speciallärarutbildning med inriktning på cerebral pares (Gotthard, 2007).

Integreringsprincipen växte sig stark på 1970-talet vilket bland annat handlade om att elever med utvecklingsstörning skulle dela skolbyggnad med övriga elever. Principen byggde på att eleverna skulle leva ett så normalt liv som möjligt. Under denna fas lanserades begreppet "normaliseringsprincipen". Förhoppningen var att den fysiska integreringen skulle leda vidare till en social integrering, vilket tyvärr inte blev fallet. På 1980-talet tog kommunen över huvudmannskapet för särskolan. Detta i förhoppning att det skulle ge bättre förutsättningar för integrering och "normalisering" (Szönyi och Tideman, 2011). År 1986 kom en ny omsorgslag som ersatte den gamla. Grundtanken med den nya lagen var att människor med utvecklingsstörning skulle leva i samhället som alla andra under så normala förhållanden som möjligt. Normalisering och integration blev viktiga begrepp som kom till att förändra många levnadsvillkor för människor med utvecklingsstörning, autism och förvärvade hjärnskador. I samband med den nya omsorgslagen avskaffades vårdhem för både barn, ungdomar och vuxna. Personer med utvecklingsstörning fick nya rättigheter och omsorgslagen betonade den enskilde individens självbestämmande och integritet (Gotthard, 2007). Under 1990-talet fram till år 2010 fördubblade särskolan sitt elevantal (Szönyi och Tideman, 2011). Ökningen var inte förutsedd och berodde på olika faktorer. Det viktigaste var att särskolan blev mer tillgänglig och ett bättre alternativ än så kallad "klinikundervisning". Även lågkonjunkturen med indragna skolsociala stöd påverkade ökningen i särskolan (Grunewald, 2012).

2.2 Funktionshinder och funktionsnedsättning

"Den övergripande målsättningen med handikappolitiken är att personer med funktionshinder trots funktionshindret ska kunna leva ett normalt liv i gemenskap med andra människor. Detta kommer till uttryck i de handikappideologiska begreppen normalisering och integrering" (Tideman, 2000,s.132)

Normaliseringsprincipen formulerades, som ovan nämnts på 1950- och 60-talet. En målsättning av kommunaliseringen av särskolan och omsorgsverksamheten var att det skulle underlätta normaliserings- och integrationstankarna. Normaliseringsprincipen handlade om att personer med utvecklingsstörning hade rätt till standard och levnadsvillkor som andra medborgare hade (Tideman, 2000). Funktionsnedsättning är enligt International classification of functioning, disability and health (ICF) en nedsättning hos individen. Funktionshinder skapas i mötet med den omgivande miljön. Den omgivande miljön kan antingen skapa eller motverka att funktionshinder uppstår (Jacobsson och Nilsson, 2011).

2.3 Utvecklingsstörning

Kapitlet syftar till att beskriva eleverna i studiens funktionsnedsättning som är utvecklingsstörning

Granlund och Göransson (2011) skriver att gemensamt för alla definitioner oavsett om det gäller forskare eller ”folkliga” uttalade definitioner är att utvecklingsstörning inbegriper svårigheter att ta in och bearbeta information, bygga samt tillämpa kunskap. Vad som definieras som en utvecklingsstörning beror på synsättet i det omgivande samhället. Utvecklingsstörning är en term som används för att beteckna intellektuell funktionsnedsättning i kombination med bristande förmåga att klara den dagliga livsföringen (Jacobsson och Nilsson, 2011, Szönyi och Tideman, 2011). Det är endast skador före 16 års ålder som kan ge en nedsättning i begåvningsfunktioner och då klassificeras som utvecklingsstörning, detta enligt svenska regler (Granlund, 2007). I USA har de satt gränsen vid 18 års ålder (Szönyi och Tideman, 2011). Enligt Hwang och Nilsson (2011) används intelligenskvotsberäkning (IQ) för att avgöra om en person har en utvecklingsstörning. För att definiera resultatet jämförs värdet från en normalpopulation bestående av barn i samma åldersgrupp. En normalbegåvad person har ett IQ på 100 poäng, det vill säga 100 poäng är det genomsnittliga värdet på poäng för den ålder som personen befinner sig i. Ett IQ på 70 eller lägre tolkas i regel som någon form av utvecklingsstörning och ett IQ på 145 eller högre anses tyda på överbegåvning.

”En viktig del i begreppet utvecklingsstörning har i alla tider varit en persons förmåga att anpassa sig till sin vardag och att anpassa sin vardag till sig själv. Det brukar kallas adaptivt beteende. En bedömning av adaptivt beteende ingår i de flesta utredningar avsedda att diagnosticera utvecklingsstörning” (Granlund, 2007).

Jacobsson & Nilsson (2011) skriver att diagnosen utvecklingsstörning bygger på de två begreppen intelligens och adaptivt beteende, som båda är komplexa och olika definierade i skilda sammanhang (med adaptivt beteende menas förmåga att anpassa sig till vardagen, inom minst tre viktiga livsområden i vardagssituationer såsom att ha ett fungerande socialt liv, sköta sin skolgång eller sköta sin hygien). De menar vidare att det för att konstatera verkliga adaptiva funktionsnedsättningar krävs en omfattande kartläggning relaterad till verkliga situationer och klarläggande av att bristerna inte kommer sig av yttre faktorer som social misär. Medicinska diagnoskriterier för utvecklingsstörning finns främst i diagnosmanualerna ICD utgiven av Världshälsoorganisationen (WHO) och i Diagnostic Statistical Manual (DSM) utgiven av Amerikanska psykiatriförbundet (APA). I Sverige används ofta Gunnar Kyléns definition av utvecklingsstörning. Den utgår från en helhetssyn av människan, det vill säga att nedsättningar i begåvningsfunktioner måste ses i ett sammanhang där inte funktionsnedsättningen tillskrivs alltför stor betydelse.

2.4 Särskolan

Framledes beskrivs särskolan som skolform vilken eleverna i studien deltar i, därefter kommer en information om den läroplan som gäller för grundsärskolan.

Barn med intellektuella funktionsnedsättningar går i förskolan tillsammans med jämnåriga barn utan funktionsnedsättning. Vid skolstart initieras en uppdelning av barn med och utan utvecklingsstörning och de flesta barn med utvecklingsstörning tas emot i särskolan (Szönyi och Tideman, 2011). Skollagen anger att barn som bedöms inte komma att kunna uppnå grundskolans kunskapskrav till följd av utvecklingsstörning ska tas emot i särskolan om föräldrarna ger sitt medgivande (skollagen, 7 kap §5). En elev som kan nå målen i grundskolan med stödinsatser ska inte lämna grundskolan för att börja i särskolan. Ett beslut

om att låta ett barn gå i särskolan får livslånga konsekvenser för barnet. Det är därför viktigt att en utförlig och grundlig utredning genomförs (Svenska Downs föreningen). Att gå i särskola innebär att eleven har rätt att läsa efter särskolans kursplaner. Särskolan består av obligatorisk särskola år ett till nio samt frivillig gymnasiesärskola. Tidigare hade eleven rätt att gå ett tionde skolår i grundsärskolan, men i nya skollagen (2010:800) tas denna möjlighet bort. Om en elev efter nionde skolåret inte har nått upp till de kunskapskrav som krävs har eleven rätt att slutföra sin utbildning under ytterligare två år (7 kap 15§, 2010:800). De obligatoriska första nio åren organiseras i grundsärskola och träningsskola, vilka styrs av olika kursplaner. Om en elev inte bedöms klara målen i grundsärskola tas den emot i träningsskola. Elevens hemkommun fattar beslut om inskrivning i särskola efter att ha gjort en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning (7 kap 5§, 2010:800). Hur särskolan är organiserad skiljer sig från kommun till kommun. Den kan vara organiserad i mindre undervisningsgrupper som är integrerade i grundskolans lokaler där elever med olika läroplaner läser tillsammans. Särskolan kan även innefatta elever som läser individintegrerat i grundskolklasser men efter särskolans läroplan. Den vanligaste undervisningsformen är traditionella särskoleklasser som är lokalintegrerade i övriga grundskolan (Szönyi och Tideman, 2011).

2.4.1 Läroplanen

Skolverket skriver i läroplanen för grundsärskolan (2011) att undervisningen i svenska ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om det svenska språket. Genom undervisning ska eleverna ges möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera och anpassa sitt språk till olika sammanhang och för olika syften. Vidare står det att undervisningen skall bidra till att eleverna utvecklar sin läsförmåga och sitt intresse för att läsa och att skriva. Genom undervisning i ämnet svenska ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att läsa, förstå och reflektera över texter.

Centrala innehållet år 1- 6 är:

Läsa och skriva

- Lässtrategier för att avkoda och förstå texter.
- Ordbilder i närmiljön samt utifrån elevernas erfarenheter och intresse.
- Strategier för att skriva olika texter, till exempel meddelanden.
- Alfabetet och alfabetisk ordningen. Sambandet mellan ljud och bokstav.
- Skriftspråkets uppbyggnad. Mellanrum mellan ord, stor bokstav och punkt.
- Skrivverktyg. Hur till exempel ordbehandlingsprogram med bildstöd och talsyntes kan användas när man skriver.
- Handstil och att skriva på datorn.

2.5 Läsutvecklingsmetoder

Kapitlet genererar till att ge en beskrivning av vad läsning är, samt några vanligt förekommande metoder.

2.5.1 Att ”knäcka” koden

Lundberg (2010) skriver att det knappast går att definiera begreppet läsning. Han menar att det kan vara så vitt skilda saker. Det kan handla om att läsa etiketter, läsa busstidtabell, läsa trafikskyltar och så vidare. För att definiera hur barn ”knäcker den alfabetiska koden” finns teorier om hur läsning av text går till. Det kan delas upp i tre huvudgrupper ”Bottom – up”, ”Top – down” och ”Interaktiva modeller”. De två vanligaste är ”Bottom up”, en syntetisk

metod som förespråkas av professor Ingvar Lundberg (Kullberg, 2007) samt ”Top- down” vilken är analytisk och förespråkas av professor Edefeldt. Skillnaden mellan de olika perspektiven är olika utgångspunkter. Enligt metoden som Lundberg förespråkar, ”Bottom – up” börjar inläring i språkets byggstenar (bokstäver och ljud) och går mot det stora som är språkets sammanhang, helheten (ord, meningar och texter). Taube (2007a) menar att ett annat sätt att uttrycka modellen är att tala om att ”Bottom – up” inriktad läsning i första hand nyttjar inre ledtrådar i form av ordet och dess motsvarande ljud. I ”Top- down” perspektivet utgår man från det stora språkliga sammanhanget, helheten (förståelsen av texten) och går mot det lilla som är språkets minsta byggstenar, morfem och fonemdelarna (bokstavsidentifikation). ”Top – down” inriktad läsning fokuserar på främst på yttre ledtrådar i form av förförståelse, semantiska och syntaktiska ledtrådar (Taube, 2007a). Med interaktiva metoder menas att läsaren använder sig av både ”Top – down” information och ”Bottom – up” information för att komma fram till en texts betydelse. Enligt professor Myrberg ses läsning som en produkt av avkodning och förståelse. Det innebär att båda faktorerna måste finnas med för att det ska bli läsning (Jacobsson & Nilsson, 2011).

Professor Mats Myrberg, står för en syntes av de olika perspektiven och menar att vissa språkinlärare går via ordbilden och andra går via ljuden. Att bara se till det ena eller det andra vore förödande. Barns utveckling kan se ut på lika många olika sätt som det finns barn, men att professionella utövare har en gemensam begreppsapparat kring deras läs- och skrivutvecklingsstadier är en fördel. När man ser till barns språkutveckling och språkinläring är det viktigt att man ser det som en del av utvecklingsperspektivet (Hedström, 2009).

I det interaktiva perspektivet som Liberg är förespråkare av, sker ett samspel mellan ”Top-down” och ”Bottom-up” och en interaktion mellan läsning och skrivning (Jacobsson och Nilsson, 2011). Det måste finnas en förförståelse för det som ska läsas och skrivas. Det grammatiska läsandet och skrivandet samt ljudning är tekniska stödstrukturer för byggandet av förståelsen för att nå en effektiv läsning (Liberg, 1993). Strukturerade textsamtal kan vara en annan struktur för att hjälpa inlärares förståelse (Hedström, 2009).

Jönsson och Englund (2006) menar att barn tillgodogör sig kunskaper och färdigheter på olika sätt och att det därför är det klokt att använda sig av så många olika strategier som möjligt för att så många elever som möjligt ska bli goda läsare. I en skrift av myndigheten för skolutveckling (2007) presenteras en metastudie som inkluderar en mängd studier av tidigt läsande och skrivande. Denna studie visar att fonologisk medvetenhet och vana av gemensamt läsande och skrivande är de viktigaste faktorerna för att kunna förutsäga barns fortsatta läs- och skrivutveckling. Men det räcker inte att barnen får möta de skriftspråkliga världarna utan det viktigaste är hur mötena ser ut och vilken kvalitet de har.

Det finns många olika metoder som har olika sätt att se på läsning.

Nedan nämns några:

2.5.2 Bornholmsmodellen

Bornholmsmodellen är en vetenskapligt utprovad metod för att utveckla fonologisk medvetenhet. Modellen bygger på en stor undersökning av förskolebarn på Bornholm på 1980-talet (Jacobsson & Nilsson, 2011). Den alfabetiska skriften ställer krav på fonologisk medvetenhet. Särskilt om ordens minsta betydelseskiljande byggstenar, fonemen. För att utveckla en fonologisk medvetenhet kan språkliga lekar och övningar redan i förskolan

användas för att utveckla barnen i språket. Bornholmsmetoden är uppdelad i olika områden och omfattar följande huvudmoment: lyssna på ljud, ord och meningar, första och sista ljudet i ordet, fonemens värld genom analys och syntes, samt bokstävernas värld. Då barnet avslutat den sista fasen är det på väg att börja läsa. Metoden är känd över ett antal länder i världen och är enligt Lundberg extra gynnsam för barn som bedöms ligga i riskzonen för senare läs- och skrivsvårigheter (Lundberg 2010, Jacobsson och Nilsson, 2011).

2.5.3 Läsning på talets grund (LTG)

Metoden är en helhetsmetod som går igenom fem olika faser. Samtals-, dikterings-, laborations-, återläsnings- och efterbehandlingsfasen. LTG- metoden utgår från barnets erfarenhetsvärld. Klassen formulerar tillsammans med läraren en gemensam text som utgår från en upplevelse de varit med om och arbetar sedan med den på olika sätt. Eleverna läser gemensamma texter där läraren hjälper eleverna att laborera med ord, bokstäver och ljud. I denna metod sker arbetet enligt modellen ”Top – down” där eleven utgår från helheten och en gemensam förståelse av innehållet i texten. Målet är att språkets beståndsdelar ska upptäckas och att den alfabetiska koden ska knäckas (Jacobsson och Nilsson, 2011).

2.5.4 Witting

Läs och skrivmetoden Witting har fått sitt namn efter Maja Witting som började utveckla metoden på 1940-talet. Wittingmetoden har varit en etablerad metod sedan 70-talet för arbete med elevers läsinläring men kanske är den allra främst känd som en metod vid läs- och skrivsvårigheter. Metodens viktigaste två principer är elevernas medansvar och de innehållsneutrala språkstrukturerna. Wittingmetoden utgår från att läs- och skrivprocessen består av två klart skilda delar: avkodning och förståelse. Maja Witting menade att elever har svårt att klara avkodningen som kallas för symbolfunktionen i Wittingmetoden samt att koncentrera sig på innehållet. Därför delade hon upp läs- och skrivprocessen i två parallella processer. I metoden läggs stor vikt vid det förberedande muntliga arbetet. Medvetet arbetas det med att leka in språket på olika sätt där berättandet har en stor plats. Eleven ska känna sig delaktig och känna att den kan. Eleven får även lära sig strategier som krävs för att lära sig nya saker (Myrberg, 2009).

Läsforskare har olika sätt att se på Witting metoden. Liberg anser att Wittingmetoden där barnet koncentreras att arbeta med icke meningsbärande ord rent av kan vara skadliga för barnet. Hon menar att modeller som ser läsinläringen som en isolerad färdighetsträning är svåra att förena med den forskningsgren som hon arbetar inom (Hedström, 2009).

2.5.5 Iréne Johansson

Irene Johanssons tankar finns med i den så kallade ”Karlstadmodellen”. Hon har en speciell tanke för språkträning med utformat material därefter (Johansson, 2006, Johansson, 1988). Språkträningen är en del i läsprocessen. Hon skriver i sin forskningsrapport (1993:6) ”Läs- och skrivprocessen hos barn med Down syndrom” om de tre delarna som hon menar måste finnas med vid läsning och skrivning. De olika delarna är: innehåll, form och användning. Dessa är en integrerad helhet som är beroende av varandra. Innehållet handlar om barnets kunskaper om konkreta och abstrakta företeelser och relationer, fantasier och idéer. De kunskaperna ger ett underlag för begrepp, begreppsliga system och semantiska relationer. Form är ett verktyg eller redskap för att synliggöra innehållet. Användning omfattar barnets erfarenheter och kunskaper om olika regler. Form är en förutsättning för att användning ska komma till stånd. Johansson skriver att många studier om läs- och skrivproblem hos barn

antas ha ett positivt samband mellan språkstörning och störningar i senare läs- och skrivinlärning. Hon menar dock att alla studier inte visar detta samband.

2.5.6 Karin Taube

Taube (2007a) anser att de viktigaste faktorerna för framgångsrik läsutveckling är bokstavskunskap, medvetenhet om språkljuden, ett gott ordförråd och lusten att läsa. Hon skriver mycket om elevens självförtroende och sin självbild i relation till läs- och skrivinlärning (2007 a, 2007b). Hon menar att självbild antas påverka beteendet i inlärningssituationer. Självbild och prestationsförmåga påverkar varandra ömsesidigt.

2.5.7 Literacy

Internationellt används begreppet literacy för att beskriva vad det innebär att kunna läsa och skriva. Svenska nätverket för literacy översätter Unescos definition av literacy som förmågan att använda läsandet och skrivandet för att skapa ett innehåll i skriftspråket som svarar på behoven i ett sociokulturellt sammanhang (Jacobsson och Nilsson, 2011).

Internationellt används begreppet literacy inte enbart som förståelsen av texter utan även hur man går vidare och använder sin förståelse av texter till sin egen och samhällets nytta (Taube, 2007a).

3. Teoretisk referensram

3.1 Sociokulturellt perspektiv.

Studiens teoretiska ram har delvis hämtat inspiration från ett sociokulturellt perspektiv där delaktighet och lärande blir centrala i förståelsen av hur lärare i särskolan arbetar med metoder för läsning. Lärandet i ett sociokulturellt perspektiv handlar om att förstå relationen mellan begrepp, situation och objekt eller händelse. Vygotskij menar att vi lär och utvecklas i ett socialt sammanhang och att då det sociala samspelet är grunden för allt lärande. Vygotskij's teori om den närmaste eller proximala utvecklingszonen har en framträdande plats. I denna zon ligger potentialen för den framtida kompetensen och det är där som den lärande är mottaglig för stöd och förklaringar från en mer kompetent person (Lindgren, 2009). Zonen för proximalutveckling eller även kallad utvecklingszonen förklarar Vygotskij även genom vad som är möjligheter i en människas förståelse och agerande snarare än den kompetens som elever redan visar. Det handlar om skillnaden i vad barnet klarar själv och vad den klarar i samarbete med andra (Eriksson – Gustavsson, Göransson & Nilholm, 2011). Dessa tankar stämmer överens med min studie. I ett sociokulturellt perspektiv är kommunikation och språkanvändning centrala begrepp och utgör länken mellan barnet och omgivningen. Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter (Alexandersson, 2009). Genom fysiska och intellektuella redskap, artefakter i omgivningen ges stöd för lärande och utveckling. Säljö (2005) använder begreppet mediering för att beskriva denna process. Läraren kan ses som en viktig mediator och den vuxne fungerar då som ett mellanled mellan omgivningen och barnet. Läraren leder eleven i lärandeprocessen såväl verbalt som ickeverbalt (Alexandersson, 2009).

I det sociokulturella perspektivet framhålls språket som det viktigaste kollektiva verktyget för att människor ska förstå och samspela med varandra. Vi lär genom att använda språket som verktyg eller artefakt, det vill säga att vi konstruerar vårt sätt att se på världen med hjälp av språket. Språklig kommunikation utgör länken mellan individen och kollektivet. Ett annat

utmärkande drag för det sociokulturella perspektivet är att man intresserar sig för hur sociala praktiker formas (Andreasson & Asp - Onsjö, 2009).

Forsmark (2009) skriver att i det sociokulturella perspektivet talar man om situerat lärande, det vill säga att lärande äger rum i ett sammanhang, en kontext. Lärande äger rum överallt. Var som helst som människor deltar i olika former av verksamheter lär de sig något. Lärande handlar inte bara om att skaffa information, färdigheter och förståelse utan också om att kunna avgöra vad som är relevant i olika sammanhang. I det sociokulturella perspektivet är kommunikationen central eftersom människan genom kommunikation och interaktion blir varse hur omgivningen uppfattar och förklarar världen. I det perspektivet förstås lärande och förmåga som något som uppstår i interaktionen mellan individen och den sociokulturella miljön. Även Säljö (2005) menar att i ett sociokulturellt perspektiv är kommunikation och språkanvändning helt centrala och utgör länken mellan barnet och omgivningen.

”Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det sociokulturella perspektivet erbjuder forskaren/ läraren begrepp som stöttar en beskrivning och analys av den interaktion som stöttar en beskrivning och analys av den interaktion och de samtal som lärare och elever får när det bedrivs undervisning i allmänhet”
(Samuelsson och Eriksson – Gustavsson, 2011,s.79).

3.2 Perspektiv inom specialpedagogisk forskning

Denna studie utgår från det relationella perspektivet där utgångspunkten är att barns utveckling och lärande liksom eventuella hinder ska förstås i sitt sammanhang. De pedagogiska konsekvenserna med detta perspektiv blir att anpassa undervisningen till skilda förutsättningar för lärande hos barnen (Lindgren, 2009). Även Wetso (2011) skriver om det relationella perspektivet och menar att i detta perspektiv beaktas både miljö och individer och själva samspelet sätts i fokus för insatser. Rosenqvist (2007) skriver att en stor del av specialpedagogisk forskning befinner sig fortfarande i ett kategoriskt perspektiv där eleven på ett tämligen oproblematiskt sätt ses som bärare av de problem som skall lösas med specialpedagogiska metoder. Dock har senare års medvetenhet i specialpedagogisk forskning lett till att allt fler projekt beskrivs i relationellt perspektiv. Studien har även med sig det som Evenshaug och Hallen (2001) skriver om angående Meads spegelmodell. Den handlar om hur jag uppfattar och bedömer mig själv vilket skapas i ett samspel med de människor som finns runtomkring mig. Jag speglar mig i hur andra människor reagerar på mig och hur de ser på mig. Johansson (1993:5) anser att för att eleven ska behärska både läsning och skrivning är den beroende av sin förmåga till rollväxling och perspektivtagande. Förmågan till rolltagande och rollväxling grundläggs tidigt. Genom en aktiv samtalspartner lär sig barnet tidigt rolltagning, turtagning, växla roll etcetera. Det är genom rollspel som barnet lär sig hur de olika rollerna ska spelas i olika situationer. Detta hör även samman med spegling.

Denna studies design handlar om att studera lärarnas synsätt på läsning i relation till elever på grundsärskolan. Detta har gjorts genom att studera lärarnas samspel med eleverna.

3.3 Centrala begrepp

3.3.1 Lärande

Säljö (2000) skriver om situerat lärande. Han menar att människor inte kan undvika att lära. Utan den stora frågan är vad de lär sig i de situationer som de ingår i. Han lyfter fram språket som en viktig bit i lärandet. Det är genom att utbyta tankar och kommunicera med vår omgivning som vi kommunicerar kunskap. Forsmark (2009) menar att i det sociokulturella perspektivet talar man om situerat lärande, det vill säga lärande äger rum i ett sammanhang, en kontext. Lärande äger rum överallt. Var som helst som människor deltar i olika former av verksamheter lär de sig något. Lärande handlar inte bara om att skaffa information, färdigheter och förståelse utan också om att kunna avgöra vad som är relevant i olika sammanhang. Reichenberg och Lundberg skriver i sin artikel ”*Lätt att läsa*” (2009) om Vygotskij och menar att han som den store ryske utforskaren av barns lärande, ger insiktsfulla argument för lärandet som en social process. Szönyi och Tideman (2011, s.132) skriver: ”*Ambitionen med särskolan är att skapa en undervisningsmiljö och skolgång där elever med utvecklingsstörning kan utvecklas, känna samhörighet och trygghet. På så vis kan man skapa de bästa förutsättningarna för elevernas kunskapsmässiga utveckling*”.

3.3.2 Delaktighet

Delaktighetsambitionen sett till särskolans historia handlade först om att barn och unga med utvecklingsstörning skulle få rätt till undervisning. Nästkommande steg handlade om att eleverna skulle få undervisning tillsammans med andra barn utan funktionsnedsättning i så stor utsträckning som möjligt. Debatten har under senare år inte handlat om elevernas rätt till undervisning utan om konsekvenserna av särskolan som egen skolform, utifrån SOU 2004:98. Kritiken till särskolan handlade om att verksamheten handlar för mycket om omsorg och att inte eleverna utmanas tillräckligt i undervisningen. Delaktighet ses som centralt för både de parter som anser att särskolan är en segregering undervisningsform och de som förespråkar inkluderad undervisning samt de som företräder en fortsatt segregerad skolform (Szönyi och Tideman, 2011).

Vad menas då med delaktighet i studien?

Szönyi (2005) menar i sin avhandling att:

”en intressant aspekt av delaktighet är känslan av tillhörighet till en gemenskap eller grupp”(s.100).

I Szönyis undersökning fanns det två olika former av delaktighet hos låg- och mellanstadieelevernas berättelser. Social delaktighet samt uppgiftsorienterad delaktighet. Den sociala delaktigheten framträder främst i beskrivningen av gemenskapen mellan elever i klassen och den uppgiftsorienterade delaktigheten handlar om engagemang i undervisningsrelaterade uppgifter och aktiviteter. Elevers inflytande över sitt eget lärande är en delaktighet i skolan som diskuteras generellt. Szönyi och Tideman (2011) menar att det är

viktigt att inte enbart se delaktighet ur den enskilde individens eget perspektiv. De menar att gemenskapen och det lärande som sker inom klassen också är viktig. Det är dock viktigt att upptäcka hinder för delaktighet. Molin (2004) menar att det är en komplicerad uppgift att utröna vad förutsättningen för delaktighet är samt vad som utgör delaktighet i sig. Han hänvisar till ICF som använder delaktighet som en "individens engagemang i livssituationer". Dock menar han att denna definition av begreppet delaktighet är mer komplex i sin natur. Han har i sin avhandling nyanserat olika innebörder i begreppet genom att följa en grupp elever på en gymnasiesärskola. Molin menar att delaktighet kan ta sig i uttryck i olika former samt att den enes delaktighet kan utgöra den andres utanförskap. Molin och Gustavsson (2011) menar att på den internationella nivån åtminstone finns två vanliga användningar av delaktighet-tillgänglighet och engagemang.

Danielsson & Liljeroth (1996) skriver att förmåga till kommunikation och samspel är de vuxnas redskap om man vill påverka utvecklingen på ett djupare plan och bygga på möten mellan människor. Detta är särskilt viktigt när det är fråga om människor med hinder i kontakt och känsla. Författarna menar att när människor blir positivt bemötta får de tro på sig själva och självkänslan stärks. De belyser att en persons förhållningssätt byggs upp hela livet. Ingen människa går någonsin in i ett skeende som ett oskrivet blad. Svedberg (2007) menar att den goda dialogen leder till en gemensam förståelse. Även Weiner Ahlström (2001) poängterar att all inlärning sker i ett ständigt samspel med omgivningen.

Hur jag kommer att använda dessa två centrala begrepp analytiskt framgår i avsnittet "bearbetning och analys" under metoddelen.

3.4 Aktuellt kunskapsläge

3.4.1 Kvalitén i svenska i grundsärskolan

Skolinspektionen i sin rapport "*Svenska i grundsärskolan*" (2010:9) redovisar vad de kommit fram till då de har granskat kvaliteten i den svenska grundsärskolan. Några av resultaten som kommer fram i rapporten är följande:

- Eleverna får inte förutsättningar att utveckla de språkliga förmågor som uttrycks i grundsärskolans kurs i svenska. Många av lärarna utgår inte från varje enskild elevs förutsättningar och möjligheter. Undersökningen kommer fram till att utmaningarna för många av eleverna är för låga.
- Undervisningen ger för lite interaktion och samspel mellan eleverna. Den är ofta fragmentarisk och individuell för varje elev. Undervisningen handlar ofta om enskilt arbete som ofta kännetecknas av färdighetsträning. Denna undervisning blir då på bekostnad av samspelet och interaktionen med andra elever.
- Kompetensen hos lärarna är inte tillräcklig. Rapporten visar att endast var tredje lärare i undersökningen är speciallärare eller specialpedagog. Varannan lärare i undersökningen saknar utbildning för att undervisa i svenska.

3.4.2 Läsningens betydelse för en elev med utvecklingsstörning

Reichenberg & Lundberg (2011) skriver att för elever med utvecklingsstörning, precis som för alla andra elever är det viktigt att skolan ger dem en god läsförståelse så att de kan förstå

de texter som de möter och bli delaktiga i samhället. Brev från till exempel myndigheter kan te sig obegripliga och främmande för en person med nedsatt läsförmåga och reklam kan bli en fälla när man inte ser alla led klart. Det är mycket lätt att råka illa ut. De menar att återkommande möter vi i pressen reportage om utvecklingsstörda som kommit i kläm för att de har problem med läsningen. Skolan måste förbereda dem och övriga elever för ett aktivt deltagande i samhället då det som medborgare förväntas att vi ska kunna ta del av och sätta oss in i en mängd samhällsinformation. En annan risk som Reichenberg och Lundberg menar är att dessa elever inte kommer ut i arbetslivet. Antalet personer som efter gymnasiesärskolan börjar arbeta inom daglig verksamhet har ökat kraftigt. Den som är informerad kan bilda sig en egen uppfattning, försvara sina rättigheter samt påverka sin situation. Insikter ger åsikter. Inte minst är det viktigt att personer med utvecklingsstörning kan läsa lagen om stöd och service (LSS) med god förståelse. LSS är lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade, det vill säga en rättighetslag som ska garantera personer med omfattande och varaktiga funktionshinder goda levnadsvillkor att de får den hjälp de behöver i det dagliga livet samt att de kan påverka vilket stöd och vilken service de får. Målet är att den enskilde får möjlighet att leva som andra. Eftersom LSS är en rättighetslag, innebär det att den enskilde får möjlighet att leva som andra och att den enskilde inte får insatserna per automatik, utan endast om han/hon begär dem. Att begära insatser kan vara svårt om man inte begriper vad som står i LSS (Reichenberg och Lundberg, 2011).

3.4.3 Lärarens roll

Reichenberg och Lundberg (2011) skriver att under ett par årtionden har så kallad konstruktionistisk pedagogik dominerat lärarutbildningarna och varit vägledande för skolans verksamhet. Den är baserad på teorier om att barn är naturligt motiverade att lära på egen hand. Självständigt och individuellt arbete har därför uppmuntrats och lärarens roll har varit förhållandevis begränsad. Det synsättet har utmanats av den evolutionära pedagogiken. Den hävdar att barn redan från början har en naturlig biologisk förmåga att lära sig språk, enkel fysik, biologi och matematik. Lärarens roll blir då mer aktiv och vägledande. Läraren blir modell, förebild och förevisare. Denna pedagogik betonar också lärandets sociala och kulturella dimension. Samverkan och sociala relationer är människans signum och har formats under en lång biologisk evolution. Eleven når insikt och förståelse genom samverkan med andra.

3.4.4 Läsning och utanförskap

Reichenberg och Lundberg (2011) anser att i vardagslivet har kraven på läsfärdighet ökat i takt med rationaliseringen och automatiseringar av servicefunktioner. Man talar inte längre om handlaren utan man läser skyltar, varudeklarationer och anvisningar. Man talar inte med biljettexpeditören, banktjänstemannen, arbetsförmedlingen, försäkringskassan utan istället använder man automater och interaktiva displayer. Följden blir att den som inte läser och förstår hamnar utanför. Vi behöver därför förbättra läsundervisningen i grundsärskolan och förhindra att elever går in i onda spiraler där nederlag föder nya nederlag. Vi behöver tidigt bli vaksamma på de elever som löper stor risk att halka efter och ge dem det stöd de behöver. Under de första tre till fyra skolåren lär sig många elever även i grundsärskolan att läsa med acceptabelt flyt och ganska god säkerhet om texterna är någorlunda åldersanpassade.

Liberg (2007) skriver att i skolan kan man stödja elevernas läs- och skrivutveckling genom att skapa en välavvägd, strukturerad undervisning med rika möjligheter att pröva olika strategier för att interagera med texter.

3.4.5 Bemötandet i särskolan

Skolverket skriver i sitt stödmaterial "Kunskapsbedömning i särskolan och särvux" (2009) om det viktiga bemötandet i särskolan. De hänvisar till en skrift som socialstyrelsen gett ut (Socialstyrelsen, SiSUS. 2007- 131- 43 *Att göra studiesituationen tillgänglig för vuxenstuderande med utvecklingsstörning*) där man pekar på vikten av att all personal som kommer i kontakt med studerande med utvecklingsstörning har kunskap om funktionsnedsättningen och dess konsekvenser. De menar att ökad kunskap ger större förståelse och därmed bättre förutsättningar för ett bra bemötande. Vidare skriver de att om den studerande ska uppleva sin studietid som positiv måste han eller hon känna sig accepterad, efterfrågad och respekterad, inte kontrollerad och ifrågasatt. Ett bra bemötande ökar också möjligheten för delaktighet.

3.4.6 Skriftspråkliga sammanhang i särskolan

Berthén (2007) har i sin avhandling kommit fram till att det skriftspråkliga sammanhang som eleverna inom grundsärskolan erbjuds är begränsat. Eleverna möter inte och använder inte texter i någon större utsträckning. Eleverna i hennes studie förväntas bli läs- och skrivförberedda i huvudsak genom att träna sig på att skriva bokstäver. Merparten av undervisningen sker enskilt med en vuxen – en assistent. Hon kunde i sin studie se att det främst var de äldre eleverna som gavs möjlighet till mer regelbunden träning. Detta ger konsekvensen att arbetet i särskolan utgör en stark betoning på fostran och förberedelse utan slutpunkt.

Lundberg & Reichenberg skriver i sin rapport "Lätt att läsa" (2009) att barn och ungdomar med utvecklingsstörning kan lära sig att läsa. De lär sig alla bokstäver och kan avkoda skrivna ord med viss säkerhet. Men de menar att dessa barn och ungdomar har ett dåligt utvecklat ordförråd, särskilt när det gäller abstrakta ord. Även deras arbetsminne är begränsat och detta medför att långa meningar blir svåra. För att dessa barn och också vuxna ska få ut något av läsningen måste texterna de läser vara tillrättalagda med enkla, vardagliga och konkreta ord samt enkla, korta meningar. Detta ställer höga krav på läraren som ska åstadkomma lättlästa och meningsfulla texter. De skriver att det inte finns mer omfattande svenska studier kring läsning och personer med utvecklingsstörning. De beskriver ett projekt de genomfört med elever med utvecklingsstörning där de noterat ett stort intresse för läsning hos många personer. När de har samtalat med personer med lindrig utvecklingsstörning om hur de vill att texterna ska vara så tryckte barnen och ungdomarna mycket på att de ska vara spännande. Personer med utvecklingsstörning som hade dubbla funktionshinder, såsom nedsatt syn etcetera fokuserade på läsligheten. De ville ha stort teckensnitt och inte så mycket skrivet på varje sida.

Detta sammanfattar lite vad man ska tänka på när man skriver för personer med utvecklingsstörning:

- Innehållet ska vara klart och tydligt, med huvudbudskapet som en röd tråd.

- Tydlig koppling mellan orden. (personer med utvecklingsstörning har svårare att koppla ihop olika ord med rätt referens.)
- En text där informationen kommer i tidsföljd.
- Undvika bildspråk, ordspråk, ironi och liknelser.
- Undvika alltför långa meningar, då dessa personer har svårt att hålla kvar längre meningar i korttidsminnet.

3.4.7 Strukturerade textsamtal

Lundberg och Reichenberg (2009) tar de upp vikten av att fånga upp läsintresset och hålla det vid liv hos personer med utvecklingsstörning. De menar att ett sätt att göra det är att fortlöpande genomföra strukturerade textsamtal. I samtalet kan samtliga deltagare bidra med sina förkunskaper och läraren/handledaren kan genom sin ledning fånga upp de bärande idéerna i texten. Samspelet mellan läraren och eleverna samt mellan eleverna själva föder kunskap.

Vidare menar författarna att barnen i en klass är inte bara en samling individer. De bildar också en gruppgemenskap, ett kollektiv.

”Denna gemenskap är en mäktig kraft, som läraren måste ta vara på och bygga sin undervisning på. Vygotskij, den store ryske utforskaren av barns lärande, ger insiktsfulla argument för lärandet som en social process. Inläring kommer till stånd i samverkan med andra. Vi måste alltså finna en väg där man samtidigt tillgodoser kravet på individualisering och utnyttjar och utgår från gemenskapen i klassen.” (Lundberg och Reichenberg, 2009, s.83)

Lärare behöver även kunskap i svenska men för denna elevkategori en kombination av kunskap om elevers funktionsnedsättning och dess konsekvenser för lärandet. Detta för att eleverna ska få en undervisning av hög kvalitet (Lundberg och Reichenberg, 2009).

Konsekvenserna av den forskning som jag funnit kring läsutvecklingen för elever i grundsärskolan visar att arbetet med läsning för elever med utvecklingsstörning är av största vikt. För att kunna leva ett så självständigt liv som möjligt i dagens samhälle krävs god läsförmåga. Det är också en demokratisk rättighet för att kunna leva ett aktivt liv som fullgod deltagare i samhället. En annan konsekvens är vikten av kunskap och förhållningssätt hos lärare som möter denna elevkategori. Både då det gäller rätt sorts material och upplägg av undervisningen så att den tränar eleven på rätt saker men även att läraren har goda ämneskunskaper samt förmågan att se läsinläringen som en social process. Det aktuella kunskapsläget bidrar till en grund för det som resultatet i min studie visar.

3.5 Internationell forskning

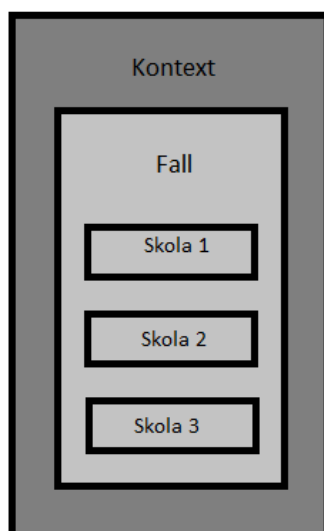
En av få studier som har gjorts av specifika metoder, pedagogik och läsinlärningsinriktningar är Reading Literacy år 1991, studien heter nu PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study. Studien går ut på att studera duktiga barns läsförståelse efter tre år i skolan. Sedan undersökte man hur läraren hade arbetat med läsinläringen, om läraren i huvudsak

hade undervisat helords eller ljudmetoden. Resultatet kom fram till att lärarna hade blandat metoderna. Det går dock inte dra slutsatsen att metoden inte spelar någon roll, utan det viktiga som studien visade var att läraren hade begrepp och redskap så att den kunde avgöra var eleven var i läsprocessen (Myrberg, 2009). I USA anordnades år 2000 en nationell kommitté av framstående forskare och lärare för att ställa samman vad forskning har kommit fram till om den första läsundervisningen. Den fick namnet "National Reading Panel". Resultatet visade att det som var viktigt var systematisk undervisning av ljudning som integrerades med undervisning i fonologisk medvetenhet, flyt samt förståelse. Undersökningen visade också att det var bättre med direkt undervisning till eleven än att låta eleven själv upptäcka läskoden (Lundberg, 2010).

Internationell forskning visar att undervisningen för elever med utvecklingsstörning kan utvecklas och bedrivs med andra motiv. En internationell studie som Berthén (2007) hänvisar till är en studie av från Australien där 17 elever med Downs syndrom utvecklade skriftspråkliga kompetenser genom att ha deltagit i sociala praktiker som arbetade efter ett sociokulturellt perspektiv. Berthén hänvisar också i sin avhandling till studier i Kanada, Holland, Norge och England som visar att det i dessa länder i decennier tillbaks har bedrivits undervisning där elever med utvecklingsstörning ska lära sig skolkunskaper. En annan kunskapsöversikt som Berthén (2007) refererar till har också kommit fram till att personer med Downs syndrom bör klara av att verkställa hela sin skolgång i den vanliga skolan. Studien visar också att elever med Downs syndrom lär sig mer i den vanliga skolan jämfört med specialskolor.

En forskning där utvecklingsstörda utgjort målgruppen för läsförståelse är en studie av RU-Reciprok undervisning. Studien utgick från 38 holländska lindrigt utvecklingsstörda personer. Studien kom fram till att strategiträning är viktigt för att bli bättre läsare. En annan studie inom RU har genomfört är på israeliska lindrigt utvecklingsstörda personer i ålder 15- 21. Samtliga dessa internationella studier visar på hur viktig läraren är för elevernas undervisning. Motiv och mål för undervisningen ska vara väl genomtänkt med strategier för kunskapsinläringen. En viktig aspekt vid studier av elever med utvecklingsstörning är det internationellt har visat sig att dessa elever lär sig mer i den vanliga skolan jämfört med specialskolan. Att den internationella forskningen dessutom visat att denna elevkategori (elever med Downs syndrom i studien) skulle klara hela sin skolgång i den vanliga skolan. Studier av den nationella och internationella forskningen visar båda på hur viktig läraren är i undervisningen. En annan gemensam aspekt är lärandet utifrån ett sociokulturellt perspektiv där kommunikationen i undervisningen har en central plats (Berthén, 2007) Dessa forskningsbelägg ger studien ett ytterligare djup och den tidigare forskningen går i linje med resultatet av min studie.

4. Metod



4.1 Datainsamlingsmetoder

Studiens forskningsproblem handlar om lärares syn på läsinläring hos elever med utvecklingsstörning. Studien är en fallstudie av tre grundskolor i mellersta Sverige.

Bilden till vänster symboliserar fallstudiedesignen. (Yin, 2006) Yin (2006, s.60) skriver:

”En forskningsdesigns allmänna egenskaper fungerar som bakgrund för den speciella utformning eller design som gäller för fallstudier.”

Yin påpekar att det finns olika typer av fallstudiedesign såsom flerfallsdesign eller enfallsdesign. Den aktuella studien är en enfallsdesign med fler analysenheter där de olika analysenheterna i min studie är de tre olika skolorna.

Metoden är en kvalitativ studie med triangulering som redskap, det vill säga:

1. Intervjuer
2. Observationer
3. Insamling av dokument.

Intervjuerna är fokuserade intervjuer (Yin, 2006) vilket är förekommande inom fallstudier. Den fokuserade intervjun är ”öppen” och antar formen av en dialog. Intervjuerna styrdes av en uppsättning av frågor och teman (bilaga 3) som berördes under samtalen. Ordningsföljden var inte bestämd i förväg. Varje intervju spelades in på en bandspelare. Val av intervjumetod är grundat på metodlitteratur av Yin (2006). Det är av stor vikt för mig att förstå hur lärarna arbetar och denna metod ger pedagogen utrymme att få fram egna tankar och funderingar kring sin undervisning på ett tillfredsställande sätt.

Observationerna av läraren i dess arbete tillsammans med eleverna har skett i form av direkta observationer (Yin, 2006) där jag diskret förde löpande anteckningar i ett observationsprotokoll. Anteckningarna i protokollet syftade på beteenden och innehåll av relevans för studien. Direkta observationer görs enligt Yin (2006) om det finns ett intresse av att observera relevanta beteenden eller faktorer i omgivningen som kan fungera som ytterligare en informationskälla i fallstudien.

Insamlingen av dokument skedde genom att respondenterna fick en förfrågan via brev innan den fysiska träffen om en önskan om att ta del av skriftliga dokument kring läsinlärning. Överlämning av dokument skedde vid den fysiska träffen av två av respondenterna, den tredje personen skickade senare ett brev med informationen. De dokument som har samlats in är av skiftande karaktär. De olika dokument som granskats var skriftliga planeringar av undervisningen, individuella målsättningar för svenska, samt en kvalitetsredovisning för en verksamhet.

4.2 Urval

För att finna representativa skolor för undersökningen har en uppsättning operationella kriterier (Yin, 2006) utarbetats utifrån syftet för att säkerhetsställa vilket fall som ska sökas. Kriterierna var elever med utvecklingsstörning i ålder sju till tolv år som startat sin läsutvecklingsresa samt att det ska vara grupper där det finns lärare som arbetar med läsinlärning. Kriterierna innehöll inte en speciell lärarbakgrund eller antal elever i en grupp. Urvalet av skolor gjordes efter informationssökning på databaser på internet med sökordsoptimering på ”grundsärskola”. Steg två blev ett bekvämlighetsurval som innebar att sökningen blev geografiskt definierad till ett område som var praktiskt möjligt att utgå ifrån. Fem olika grundsärskolor kontaktades, samtliga belägna i mellersta Sverige. I första hand skickades ett missivbrev (bilaga 1) samt ett personligt brev till rektorerna på de berörda skolorna. I steg två fick jag ett namn med adress eller telefonnummer till tänkbara lärare på skolenheterna av rektorerna. Tre lärare på tre separata skolor kontaktades via e-post och även där användes ett missivbrev.

Problematik med bortfall är viktigt att beakta. Det är sannolikt att det finns personer i urvalet

som inte vill delta i undersökningen (Bryman, 2002). Av de fem skolorna som kontaktades svarade inte två av skolorna. Då jag inte erhöll någon respons från två av skolorna kontaktade jag dem via telefon, där en skola nekade deltagande. Den andra avböjde senare via e-post. Samtliga respondenter erhöll ett missivbrev angående studien. Brev skickades ut drygt en månad innan kontakt. Förfrågan och information om studien skickades till både rektorer och lärare. Vid positivt gensvar via e-post, skickades även ett informationsbrev ut till vårdnadshavare (se bilaga 2) för elever i grupperna där jag observerade läraren. Vårdnadshavare erbjöds kontakta mig vid eventuella frågor kring studien.

Vid två av observationstillfällena genomfördes en intervju på 60 minuter innan den observationella insamlingen. Den tredje intervjun varade även den i 60 minuter men den utfördes istället efter den observationella insamling. Observationen varade cirka två till tre timmar. Till grund för observationerna fanns ett observationsschema (bilaga 4) med fasta punkter, men utrymme gavs även till ytterligare anteckningar. Vid samtliga observationer undervisades ämnet svenska. Anledningen till ovanstående olikheter då det gällde tid för intervjutillfället berodde på anpassning till respondenternas schema. Utifrån intervjuguide (se bilaga 3) formades intervjun. Intervjuerna genomfördes på respondenternas arbetsplatser, en av dem i klassrummet och de andra två i arbetsrum samt i grupprum. Intervjuerna spelades in och därefter lyssnades de igenom och transkriberades. Utifrån respondenternas svar gjordes sedan en analys utifrån frågeställningarna. Analysmodellen som har använts är utifrån Yin (2006). Han menar att det är viktigt att hitta mönster i undersökningen samt skillnader och likheter.

Litteratur som har använts i studien är funnen via Linköpings Universitets alternativt Göteborgs Universitets bibliotek. Huvuddelen av informationen gällande facklitteratur och rådande forskning har erhållits från sökmotorn Linköping University Electronic Press som i sin tur hänvisar till en mängd olika databaser såsom exempelvis ERIC. Sökord som användes var till exempel "utvecklingsstörning och läsning", "grundsärskola och läsning", "särskola och läsning" samt "utvecklingsstörning".

4.3 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Merriam (1994) skriver att om förståelse är den viktigaste grunden för en undersökning, kommer kriterierna för att man ska kunna lita på undersökningsresultaten att vara helt annorlunda än om syftet är att upptäcka en lag eller pröva en hypotes. I min undersökning är förståelsen för lärarnas syn den viktigaste och då hänvisar jag till det som Merriam (1994) beskriver som tolkande forskning.

Reliabilitet handlar enligt Bryman (2002) om pålitligheten hos ett mått på ett begrepp. Merriam (1994) menar att reliabiliteten handlar om i vilken utsträckning ens resultat kan upprepas. Kommer undersökningen att ge samma resultat om den upprepas? Han menar att reliabiliteten är ett problematiskt begrepp inom samhällsforskningen, eftersom människors beteende inte är statiskt utan föränderligt. Reliabiliteten hos en viss forskningsmetod grundar sig på antagandet att det finns en enda verklighet som kommer att föranleda samma resultat om vi upprepade gånger studerar denna verklighet. I den aktuella undersökningen går det inte att säga att reliabiliteten är hög. Det är tre skolor med tre pedagoger som har granskats. Då antalet är så få är det inte möjligt att säga att resultaten skulle upprepas i en liknande undersökning. Det är dessutom så som Merriam (1994,s.181) skriver att

"kvalitativ forskning strävar emellertid inte efter att isolera lagar för människans beteende utan försöker snarare att beskriva och förklara världen utifrån hur de människor som lever i den uppfattar den".

I min undersökning finns inte heller några fasta referenspunkter som vi kan utgå ifrån för att upprepade gånger mäta en företeelse och på så sätt mäta en reliabel mätning. Validiteten rör enligt Bryman (2002) om frågan om huruvida en eller flera indikationer som utformas i ett syfte att mäta ett begrepp verkligen mäter just det begreppet. Mäter den aktuella studien det som det avser att mäta? Urvalet är begränsat då endast tre skolor har studerats. Undersökningen mäter dessa tre skolors arbete och syn på begreppet men det går inte att generalisera till samtliga skolor i landet. Merriam (1994) skriver att det finns flera tekniker som forskaren kan använda sig av för att försäkra sig om att resultaten är beroende. En av teknikerna som rekommenderades är triangulering. Denna metod innebär att forskaren använder sig av flera metoder för insamling och analys då både reliabiliteten och validiteten stärks. I studien har detta beaktats då triangulering har använts. Yin (2006) skriver att ett misstag man kan begå är att vid en fallstudie uppfatta den "statistiska generaliseringen" som den metod som ska användas när man generaliserar fallstudiens resultat. Fallen utgör inte några "samlingsenheter" och är därför inte tillämpligt. Istället används "analytisk generalisering" oberoende om det är ett eller flera fall. Vilket då gäller för studiens enfalls design. Med "analytisk generering" menas att man använder sig av en redan utvecklad teori som används som en mall som man använder för att jämföra resultaten från fallstudien. Mallen för analysen i studien är de tre centrala begreppen.

4.4 Bearbetning och analys av material

Yin (2006) menar att analysen av fallstudiedata utgör en av de minst utvecklade och svåraste aspekterna då man genomför en fallstudie samt att det under ett tidigt skede av undersökningen kan vara fruktbart med en viss hantering av data. Han menar att utan en övergripande strategi för belägg av studien kan man hamna i återvändsgränder och förlora viktig tid. Om en generell strategi inte blir följden av en preliminär hantering av data riskerar hela studien att gå om intet. En viktig aspekt är att man är medveten om valen av analys innan man samlar in sina data så att man säkerställt att de går att analysera. Yin (2006) har tre generella strategier som går att använda sig av för att analysera fallstudiens data och belägg. Mitt val av strategi är den som Yin (2006) anser att man primärt skall använda sig av. Han benämner strategin som den som "Att förlita sig på teoretiska hypoteser". Strategin går ut på att man följer de teoretiska hypoteser som ledde fram till den aktuella fallstudien. Undersökningens ursprungliga mål och design har med all sannolikhet sin grund i sådana hypoteser och de återspeglar i sin tur en uppsättning forskningsfrågor, en litteraturgenomgång och nya hypoteser eller propositioner. Propositionen bidrar till att man riktar uppmärksamheten på vissa data och negligerar andra. Propositionen bidrar också till att organisera och definiera alternativa förklaringar. Teoretiska hypoteser om kausala relationer – svar på frågor om hur och varför – kan vara nyttiga när det gäller att styra analysen i studien. Yin skriver att ingen av de analytiska tekniker som han presenterat är speciellt lätt att använda sig av. De kräver omfattande träning innan de kan komma till sin fulla rätt. Han menar att man ska börja förhållandevis anspråkslöst och arbeta på ett genomtänkt och reflekterande sätt och efter hand utforma sin egen analytiska repertoar. Fallstudieanalysen innebär en logik som bygger på mönsterjämförelse. Det innebär att ett empiriskt grundat mönster jämförs med ett förväntat eller förutsagt mönster. Om dessa mönster stämmer överens med varandra kan resultaten göra att fallstudiens interna validitet stärks. Under och efter observationerna fördes löpande minnesanteckningar i protokoll. Dessa renskrevs och tolkades mot det som kom fram i intervjun samt mot aktuell forskning. Materialet från intervjuerna som knyter an till syftet transkriberades efter varje intervju. Den empiriska studien analyserades sedan mot centrala begrepp samt kategoriserades mot studiens

analytiska begrepp. Under rubriken ”resultat av triangulering” kommer analysen av kategoriseringen av det empiriska materialet visas. Kategorisering (vilket enligt Yin 2006 är lämpligt vid fallstudier) av resultaten har skett utifrån professor Claes-Uno Frykholms ”pedagogiska konsekvenser” ur boken ”Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet ” (2007). Det han kommer fram till i sina pedagogiska konsekvenser för barns språk och språkutveckling stämde bra in på det som studiens kom fram ur kategoriseringen av studiens resultat. Jag upplevde att det saknades två kategorier som kom fram i studien och har därför lagt till ytterligare två kategorier lagts till, de två sistnämnda: inlärningsstrategier samt utbildning.

4.5 Etiska överväganden

Studien utgår från vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

4.5.1 Informationskrav

Detta krav menar att jag som forskare skall informera om studiens syfte till de som berörs. Detta införlivar jag då respondenterna i studien fått det missivbrev (bilaga 1) som jag skickat ut. Jag har informerat om syftet för studien och inbjöd även till att kunna höra av sig om så önskades för att få svar på eventuella frågor. Missivbrevet informerade även om att deltagandet var frivilligt och att den deltagande pedagogen hade rätt att avbryta sin medverkan. Informationskravet gicks även igenom muntligt då jag träffade respondenterna för intervjuerna och observationerna. Respondenterna nämns inte vid namn i studien, den första kommer konsekvent att kallas respondent A, och den andra respondent B, och den tredje respondent C. Jag har deras tillåtelse att redogöra för allt som kom fram vid intervjutillfällena. De namn på elever, lärare, eller annan personal som vid enstaka tillfällen nämns i intervjuerna, tas inte med i redogörelsen, då de inte tillfrågats om detta.

4.5.2 Samtyckeskravet

Med samtyckeskravet menas att deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. I den aktuella studien har jag genom missivbrev samt muntligt informerat om att respondenten har rätt att självständigt bestämma om, hur länge och på vilka villkor de ska delta. De ska när de vill kunna avbryta sin medverkan utan negativa följder.

4.5.3 Konfidentialitetskravet

Konfidentialitetskravet innebär att alla som ingår i en undersökning skall ges största möjliga konfidentialitet. Alla uppgifter ska avrapporteras på ett sätt som gör att enskilda människor inte kan identifieras av utomstående. I synnerhet gäller det uppgifter som kan uppfattas vara etiskt känsliga. Personuppgifter ska förvaras på ett sätt som gör att obehöriga inte kan ta del av dem. Jag informerade samtliga respondenter om detta i missivbrevet (bilaga 1) samt i det personliga mötet. Förvaringen av anteckningar och ljudinspelningar förvaras i ett låst kassaskåp fram till examinationen av uppsatsen och kommer sedan förstöras. Materialet som finns på min dator har endast jag tillgång till.

4.5.4 Nyttjandekravet

Uppgifter som är insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål. Studiens resultat kommer att presenteras i form av en vetenskaplig rapport och kommer enbart användas i dess syfte.

5. Resultat

Detta kapitel kommer att inledas med en beskrivning av respondenternas utbildning samt erfarenhet av arbete i särskolan. Efter följer en kortfattad beskrivning av skolklasserna där lärarna som studerats arbetar. Avlutningen sker i form av en analys av observationer, intervjuer samt granskning av dokument.

5.1 Beskrivning av skolorna

Respondent A arbetar som lärare inom särskolan/särskild undervisningsgrupp i en medelstor kommun. Personen är utbildad grundskollärare och har arbetat 17 år inom skolan. Ett stort antal av dessa år är inom särskolan och särskilda undervisningsgrupper. Personen går vidareutbildning till specialpedagog för närvarande.

Respondent B arbetar som lärare i en liten kommun. Personen är utbildad grundskollärare och har arbetat 13 år som lärare, varav sex år inom särskolan. Personen har utbildning inom specialpedagogik i olika former samt studerar på speciallärarprogrammet med inriktning mot utvecklingsstörning.

Respondent C arbetar som lärare i en medelstor kommun. Personen är utbildad förskollärare och har läst specialpedagogik 60 poäng. Personen har arbetat 10 år inom skolan, varav stor del inom särskolan.

De tre grundsärskoleklasserna är integrerade i tre grundskolor. En av grupperna är placerad i en separat byggnad. Två av grundskolorna är placerade på skolor med åldersgrupperna förskoleklass till årskurs fem eller sex och den tredje klassen är integrerad i en skola från förskoleklass till årskurs nio. En av skolorna finns belägen i en kommun där ordet särskola inte används. Gruppen ses som en särskild undervisningsgrupp. Eleverna i gruppen läser efter olika kursplaner. Samtliga tre skolor har elever som under vissa pass i undervisningen läser tillsammans med grundskolans elever i några ämnen. Alla tre skolorna har ett flertal rum som elevernas undervisning bedrivs i. Gruppstorlekarna är varierande, från fyra upp till sju elever. I alla tre grupperna arbetar pedagoger och assistenter. Pedagogen driver undervisningen och assistenterna är läraren behjälplig. Eleverna i grupperna har olika funktionsnedsättningar. De flesta har en utvecklingsstörning. Några elever läser enligt grundskolans läroplan och vistas i särskolan/enskilda undervisningsgruppen av andra anledningar än utvecklingsstörning exempelvis autism. Ett antal av eleverna har flerfunktionshinder (exempelvis utvecklingsstörning och autism) av olika slag.

5.2 Resultat av triangulering

Av studiens resultat har en kategorisering genomförts av det som kommit fram i intervjuer, observationer samt dokument. De fem kategorierna som kommer redovisas är som jag

tidigare skrivit hämtade ur *"Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet"* av myndigheten för skolutveckling (2007). Dessa pedagogiska konsekvenser som Frykholm (2007) redovisar överensstämmer med det som kommit fram i denna studie. De pedagogiska konsekvenserna som Frykholm använder sig av är utifrån barns språk och språkutveckling. Jag har dessutom lagt till kategorierna strategier för lärande och utbildning. Frykholm (2007) betonar lärarens betydelse, kunskaper och engagemang för eleverna.

5.2.1 Se till varje barn samt förtroendefulla relationer

Informanternas utsagor vittnar om vikten av att se till den enskilde individen samt att utveckla förtroendefulla relationer. Eleverna har olika förutsättningar och behov, grupperna är mycket heterogena. Samtliga talar också om hur viktigt det är att arbeta med saker som intresserar eleverna. Arbetet styrs mycket av elevernas motivation.

Ett exempel från respondent A:

En av pedagogerna berättar om en elevs närmare besatthet av att alltid vilja skriva och prata om ämnet korv. Då eleven har svårt att fokusera på något annat än just korv var det tvunget att använda tillfällena till lärande och arbeta kring det ämnet som intresserade. Processen ser väldigt olika ut för eleverna vilket medför att det krävs en individuell planering och anpassning av både arbetssätt och material.

Sammantaget anser samtliga tre pedagoger att processen i läsinläringen hos elever med utvecklingsstörning tar längre tid, men att det är en viktig process då läsningen är av största vikt för elevernas fortsatta liv.

Relationen lärare- elev är av största vikt. Respondent B säger:

"Det är viktigt att ha höga krav på eleverna. Att jag som lärare tror att alla kan lära sig".

Även de andra respondenterna anser att förväntningarna spelar stor roll. Respondenterna menar att det är viktigt att ge eleverna erfarenheter. Förtroendefulla relationer handlar också om att ha en förståelse kring elevkategorin, vilket samtliga respondenter anser vara viktigt.

Respondent C anser att förståelsen för elevkategorin och dess problematik är viktig för att mötet ska bli så positivt som möjligt, även respondent B poängterar hur viktigt det positiva bemötande av individen är. Respondent C visar ett dokument (en kvalitetsredovisning för den berörda kommunen) där det står:

"Lärandet måste utgå ifrån varje elevs individuella förutsättningar och behov"

Vidare skriver samma respondent:

"Vi skapar en positiv lärandemiljö genom att tillgodose elevernas olika sätt att lära"

"På grundsärskolan har vi stora möjligheter att individuellt arbeta utifrån elevernas egna förutsättningar och behov"

Respondent A poängterar samspelet i en pedagogisk planering som jag får ta del av. Hon skriver i beskrivningen av bedömning av en elev:

”Du samspelar i att läsa din text”

”Du samspelar i att skriva och ljuda meningen”

Hon visar även i en av sina lektioner hur viktigt samspelet är i kontakten med en elev. Hon provar vid det tillfället att göra en övning där hon själv gör uppgiften först och låter sedan eleven härma och göra efter på samma sätt. Jag ser en kontakt mellan dem som jag förstår är viktig för att fullfölja uppgiften och för att eleven ska kunna göra uppgiften.

5.2.2 Att utveckla språk och tänkande

Samtliga pedagoger tar hjälp genom konsultation i form av talpedagog alternativt logoped kring arbetet med elevernas läsning och språk. En medvetenhet och god förståelse och kunskap om den tidiga språkutvecklingen ses som betydande faktorer hos läraren samt kunskap om språklig medvetenhet. Sammanfattning av lärarnas syn på kunskaper för att möta denna elevkategori är enligt samtliga respondenter att det krävs att läraren har kunskaper om grunderna i läsinläring. Någon berättar om vikten att själv hitta sitt sätt att överföra kunskap inom läsningen. Det är omöjligt att kopiera en inlärningsstil utan att först göra den till sin egen. Språkets betydelse för all kommunikation och inläring ses som viktig. Respondent A säger:

”Språket är den grundläggande faktorn till kommunikation och möjligheter till socialt samspel och möjligheter till kunskap”.

Samtliga tre arbetar efter att eleverna lär och utvecklas i ett socialt sammanhang där kommunikationen är central. Respondent A skriver i ett dokument:

”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Kommunikation ökar förutsättningarna för delaktighet i vardagen och i samhället.”

Respondent C skriver i ett dokument:

”Språket är av grundläggande betydelse för lärandet och en väg till kunskap”.

Alla sätter inte ord på det på samma tydliga sätt men det visar sig tydligt i samspelet med eleverna. Speciellt respondent B trycker på hur viktigt det sociala sammanhanget är. Det är viktigt med socialt samspel, en socialt tillåtande miljö som lyfter upp elevernas förmågor.

5.2.3 Att lära med alla sinnen

Roligt, stimulerande, glädje är ett ord som informanterna använder sig av då de beskriver läsning. Respondent B:

”Läsning handlar om glädje”.

Detta speglar också undervisningen. Det skapas lustfyllda miljöer som ska göra ämnet stimulerande. Det kunde exempelvis vara som på skola C: Eleverna arbetade under en lektion i svenska med dramatisering. Detta gjorde eleverna med mycket lust och glädje. Berättandet hade en naturlig ämnesövergripande funktion. Vilket

pedagogen påtalade hade en viktig ingång till läsningen. Respondenten menar att lekande historier handlar om berättande texter.

Respondent C anser att det är bra med olika lärarkompetenser inom särskolan. Pedagogerna är utbildade förskollärare och anser att det krävs kunskaper kring lekens betydelse för barns utveckling för att lära på varierande sätt då det gäller läsning.

5.2.4 Att lära i ett meningsfullt och funktionellt sammanhang

Svenska och kommunikation går in i alla ämnen menar samtliga respondenter. Respondent C skriver i ett dokument om en av eleverna att den arbetar med språklig medvetenhet varje dag i form av bland annat en språksamling. Samma respondent menar också i ett dokument att kommunikation tränas varje dag för olika syften och på olika sätt. För dessa elever är det extra viktigt att lärandet sker i ett funktionellt sammanhang. Det är också av stor vikt att variera sitt arbete som lärare mellan att eleverna får läsa, skriva och berätta. Detta hör samman och är viktigt för elevernas läsprocess. Eleverna upplever ett sammanhang om svenska vävs in i andra ämnen och ses som central del. Några menar att dagsformen hos eleven spelar stor roll samt att eleverna i en grupp lär av varandra.

5.2.5 Strategier för lärande

Två av respondenterna anser att det är av stor vikt med en medveten och flexibel lärarroll och anpassa metoderna efter eleven, att individualisera. Flexibiliteten ligger i att kunna ändra planering och att följa elevens motivation. Respondent B menar att motivationen hos eleven styr ofta arbetet. Det handlar om att hitta områden som intresserar eleven.

Samtliga respondenter säger sig använda både av både ljudmetoden och helordsmetoden, vilket jag får förmånen att till viss del se under mina besök. Då samtliga elever inte arbetar just då jag befinner mig på skolorna kan jag dock inte se samtligt arbete. Alla tillfrågade menar att det inte finns någon renodlad metod som fungerar på samtliga barn och ungdomar utan att det ofta blir en kombination av båda. En av respondenterna använder sig enbart av ljudmetoden för tillfället, detta då eleverna arbetat mycket med helordsmetoden tidigare. Hon upplever att många elever gissar orden då de enbart använt sig av helordsmetoden. En annan anser att ljudmetoden inte passar alla, detta då alla elever inte har samtliga språkljud. Den läsforskare som samtliga använder sig av i material är Ingvar Lundberg. En annan persons namn som nämns upprepade gånger är Iréne Johansson. Speciellt en av informanterna använder sig av hennes material. Andra metoder som nämns är Witting och LTG. Witting anser en av respondenterna bestå av alltför många lösryckta delar vilket medför att elevernas möjlighet att tillägna sig kunskaper i den metoden är liten. LTG- metoden anses vara en bra metod av en respondent som själv praktiserar denna metod. En svårighet som två av respondenterna upplever är att lotsa eleverna vidare i sin process då de har betydande svårigheter att ta till sig grammatik.

Respondent C skriver i ett dokument:

”Variera och balansera metoder och arbetssätt”

5.2.6 Utbildning

Samtliga respondenter anser att fortbildning är viktigt för att bedriva en undervisning av god kvalitet. Två av respondenterna läser just nu på universitetet. En av dessa på speciallärarprogrammet och den andra på specialpedagogprogrammet. Den tredje respondenten har en påbyggnadsutbildning på 60- högskolepoäng i specialpedagogik.

Respondent C belyser utbildningsgradens vikt under mötet. Hon menar att både förskollärare och grundskollärare har olika områden i sina utbildningar som behövs i undervisningen för dessa elever. En önskan som respondenterna förmedlar vore att det hade funnits mer riktad fortbildning till denna elevkategori. Det finns mycket för grundskolans elever som personalen inom särskolan får modifiera om till denna elevkategori.

6. Diskussion och slutsatser

Resultaten analyseras och diskuteras i detta kapitel mot aktuell forskning samt i förhållande till studiens två centrala begrepp, delaktighet och lärande. Då studien delvis har hämtat inspiration från ett sociokulturellt perspektiv är dessa två perspektiv centrala i förståelsen av hur lärare i särskolan arbetar med läsning och dess metoder.

Enligt Säljö (2000) är kommunikation en förutsättning för lärande och utveckling, dessa processer ses som nödvändiga för samhällets återupprättande och fortsatta existens. Kommunikation handlar om så mycket mer än informationsöverföring. Det handlar om samspel, interaktion och även ömsesidighet. Ömsesidig kommunikation är en betingelse för samverkan. Enligt Vygotskij är det i lärprocesser som den enskilde har möjlighet att utvecklas genom interaktion med vuxna och kamrater. Utmaningar och uppgifter måste utgå från individens aktuella nivå och ligga inom den närmaste utvecklingszonen för att utveckling ska kunna ske (Ahlberg, 2009)

6.1 Metoddiskussion

Fallstudien som metod har varit en intressant och mycket lärorik arbetsmetod. Intervjuerna var spännande och svåra. Med svåra menar jag att jag som intervjuare inte hade någon vana sedan tidigare mer än olika arbeten under lärarutbildningen. Jag kunde då jag lyssnade igenom samtalen tänka att jag borde ha bett informanten att berätta mer, utveckla, samt ställt mer följdfrågor. Hade jag varit tydligare och mer nyfiken hade jag förmodligen fått mer material.

Tanken som jag hade från början var att observera lektioner före jag gjorde intervjuerna, detta på grund av att respondenten kunde påverkas i sin undervisning av mina frågor. Då det av praktiska skäl inte var möjligt fick jag anpassa mina observationer till det som passade skolorna bäst. På en av skolorna genomförde jag intervjun efter jag hade observerat.

Angående dokumentinsamlingen var det den svåraste biten i trianguleringen. Det var svårt att få likvärdigt och lika omfattande material från samtliga skolor. En av skolorna gav en tjock mapp med papper medans en skrev några rader i ett brev. Yin (2006) belyser att det ofta kan se ut så i den här typen av studier.

6.2 Delaktighet

Under ett observationstillfälle arbetade en av respondenterna individuellt med en av eleverna. Läraren ville göra eleven delaktig i sitt lärande. Hon skrev papperslappar med ord som eleven fick välja mellan för att kunna hjälpa till att återberätta en upplevelse som eleven annars skulle ha svårt att kommunicera. Eleven fick sedan själv skriva ned upplevelsen med hjälp av en dator. Vid detta tillfälle kunde jag se sambandet med det som Johansson (1993:5) menar är vikten av en positiv självbild. Att vara en aktiv deltagare i miljön är en viktig komponent i barnets läs- och skrivutveckling. Eleven i observationen blir aktiv trots sin funktionsnedsättning och ges möjlighet att få påverka sin inläring trots hinder i

kommunikationen. Genom att själv få styra valet av lappar blir känslorna och tankarna baserade på elevens perspektiv. Detta är ett sätt att göra personen delaktig i undervisningen. Då elever inte kan uttrycka sig verbalt krävs en större förståelse och inlevelse av pedagogen i mötet med eleven för att skapa en delaktighet. Vid samtliga tre särskolor hade ett antal elever i grupperna lektioner tillsammans med grundskolan vid några tillfällen i veckan. Detta resulterade i olika former av delaktighet. Både genom att träffa andra elever på ett socialt plan men även genom att arbeta med skolämnena tillsammans. Delar av undervisningen bedrevs alltså i grundskoleklasser och delar bedrevs i den egna särskoleklassen. Här kan jag dra paralleller till Szönyi (2005) studie. Hon skriver att i låg- och mellanstadieelevernas utsagor fanns två olika former av delaktighet. Social delaktighet samt uppgiftsorienterad delaktighet. Den sociala delaktigheten framträdde främst i beskrivningar gällande gemenskap mellan elever i klassen och den uppgiftsorienterade gemenskapen handlade om att vara involverad och engagerad i undervisningsrelaterade aktiviteter. Var då eleverna jag mötte delaktiga? En svår och komplex fråga. Under samarbetet med grundskoleklasserna var jag själv inte med och observerade, men att det var en form av uppgiftsorienterad delaktighet skulle jag ändå vilja se det som. Kanske upplevde några en social delaktighet men förmodligen långt ifrån alla då den största delen av undervisningstiden var i särskolan. Den mer sociala delaktigheten skedde tillsammans med klasskamraterna i den egna klassen. Där upplevde jag i hög grad att eleverna blev sedda av vuxna och av varandra. Alla kunde delta efter sina förutsättningar och behov och det fanns en stor acceptans för olikheter. I undervisningen i särskoleklasserna kunde jag se att eleverna var delaktiga genom gemensamma samlingar där kommunikationen värderades högt. Eleverna lyssnade på varandra, allas röst blev hörd i det tempo som individen behövde. De gemensamma samlingarna var något återkommande som uppskattades av både pedagoger och elever. Angående den uppgiftsorienterade delaktigheten under den mer teoretiska delen av undervisningen kunde jag primärt se individuell färdighetsträning alternativt att man arbetade två och två. Szönyi (2005) skriver att elevers inflytande över sitt eget lärande är en typ av delaktighet som ofta har en framträdande plats då elevers delaktighet i skolan diskuteras. Detta har hon dock inte uppmärksammat med de yngre eleverna i hennes studie. Istället upplevde hon att de yngre eleverna i studien tog för givet att det var de vuxna som bestämde i skolan och detta ifrågasattes inte av eleverna. Även detta kunde jag se. Det var sällan eleverna opponerade sig kring undervisningen och dess former. Känslan av delaktighet hos de yngre eleverna upplevdes god och de var tillfreds med tillhörigheten i den egna klassen. Ett citat som fångar delaktighet som begrepp är det som Liberg (2007:4, s.28) skriver:

”Genom möten med vuxna läsare och skrivare och med jämnåriga och äldre kamrater som hunnit göra fler skriftspråkliga erfarenheter, kan barn och ungdomar få positiva förebilder för sitt eget läsande och skrivande”.

Detta citat visar på vikten av att tillhöra ett sammanhang där det finns positiva förebilder som kan leda utveckla individens förmågor till fortsatt utveckling.

Respondent C menar att det är genom kommunikation med eleverna som kunskaper kan utvecklas. Det är även genom kommunikation som eleverna lär sig att utvecklas i ett socialt sammanhang. Samspelsbegreppet går även att belysa utifrån det som Johansson (1993,a) skriver. Hon menar att barnet behöver bli sedd i sin språkutveckling, tagen på allvar och bli bekräftad. Detta för att motivationen till fortsatt utveckling ska stärkas. Respondenterna menar att en medvetenhet, god förståelse, kunskap om den tidiga språkutvecklingen samt kunskap om språklig medvetenhet är betydande faktorer för att lyckas med läsutvecklingen. Samt ett gott samspel där bemötandet har en viktig plats. Även Alexandersson (2009) beskriver i sin studie hur språk och kommunikation är centrala begrepp i samspelessituationer och utgör länken mellan barnet och omgivningen. Som resultatet visade ansåg respondent B

hur viktigt det sociala sammanhanget är. Det är viktigt med socialt samspel och en socialt tillåtande miljö som lyfter upp elevernas förmågor. Även Taube (2007) belyser två viktiga komponenter som har med samspel att göra, hon menar att självbild och självförtroende är två av nycklarna för att lyckas med läsning. I analysförfarandet drar jag paralleller från det som kommit fram i respondenternas svar till det som Danielsson & Liljeroth (1996) skriver. Danielsson & Liljeroth (1996) anser att förmåga till kommunikation och samspel är de vuxnas redskap om man vill påverka utvecklingen på ett djupare plan och bygga möten mellan människor. Detta är särskilt viktigt när det är en fråga om människor med hinder i form av kontakt och känsla. Författarna menar att när människor blir positivt bemötta får de tro på sig själva och självkänslan stärks. De belyser att en persons förhållningssätt byggs upp hela livet. Ingen människa går någonsin in i ett skeende som ett oskrivet blad.

6.3 Lärande

”Undervisning som bygger på kommunikation mellan elev och lärare är en god grund för lärande”. (Alexandersson, 2009, s.115)

Detta citat är utmärkande för respondenternas sätt att se på lärande. Respondenterna menar att kommunikation, svenska och läsning går in i alla ämnen och pekar på att det för denna elevkategori är viktigt att lära i ett funktionellt sammanhang. Jag tolkar respondenternas svar som att det krävs att läraren ser lärandet ur ett vidgat perspektiv. Läsningen sker inte bara då det står svenska på schemat utan vid varje lärtillfälle i skolvardagen. Varje tillfälle används för inhämtning av kunskap. Även Forsmark (2009) skriver om situerat lärande, hon menar att lärandet äger rum i ett sammanhang. Detta stödjer tolkningen av respondenternas svar. Det bygger även om vikten av motivation. Motivation är en av faktorerna som måste finnas med för att eleverna ska vara mottagliga för att ta till sig kunskap.

I skolverkets skrift om *”kunskapsbedömning i särskolan och särvtux”* (2009) står att lärares förväntningar på elever kan ha stor betydelse för elevernas självförtroende och för deras lärande. Detta kommer även fram i resultatet för denna studie. Jag kunde inte se eller läsa någon långsiktig planering för elevernas lärande gällande området läsutveckling. För att veta var eleverna befann sig i utvecklingen gjordes tester av till exempel professor Ingvar Lundberg (kartläggningsmaterial) ute på skolorna. Studien visar precis som Berthén (2007) skriver i sin avhandling att lärarna upplever en brist på lämpligt material för lästräningen. Respondenterna anser att det inte finns mycket material i rätt nivå då eleverna oftast befinner sig i samma utvecklingsstadium under en längre tid jämfört med elever som läser enligt grundskolans läroplan. De menade vidare att det krävs mycket utformning av eget material för att kunna tillgodose individens behov. En annan aspekt som jag kan koppla med Berthéns (2007) studie är det enskilda arbetet för eleverna. Naturligtvis kunde jag under mina besök se hur arbetet ur ett sociokulturellt perspektiv även inkluderade gemensamma samlingar där kommunikationen mellan medlemmarna i grupperna sågs som viktigt ur ett lärandeperspektiv. En stor del av skoljobbet som rörde läs- och skrivundervisningen skedde dock enskilt tillsammans med en vuxen. Även begreppet lärande går att dra paralleller till det som Swalander (2006) skriver i sin avhandling om tilltron till sin egen förmåga. Hon har i sin undersökning kommit fram till att för att alla elever ska bli goda läsare, är det ett viktigt uppdrag för lärare och utbildare i skolan att stärka elevernas tilltro till sin egen förmåga att lyckas med läsning. Detta skulle kunna åstadkommas om man hade texter på olika svårighetsnivåer men som alla handlade om samma sak. Då grupperna är mycket heterogena befinner sig eleverna på mycket olika nivåer i läsningen. Respondenterna talar mycket om den individanpassade undervisning då det gäller material och metoder, svårigheten att hitta rätt material som kan användas under längre perioder. Johansson (1993:6) skriver att de elever

som har deltagit i hennes studie har stora varierande inlärningsproblem som en effekt av bland annat kognitiva, perceptuella och motoriska störningar. Detta medför att inläringen tar längre tid och kräver mycket energi. Detta är en viktig insikt för att eleven ska få så mycket träning så det hinner bli inläring. Men det är också en viktig insikt så att pedagogen kan bedöma elevens inläring så det inte blir tvärtom att eleven får träna för mycket på samma färdighet att utan att få tillskott av ny näring. Johansson bidrar med ett viktigt forskningsperspektiv som går att knyta mot kritik som särskolan fått att inte vara så kunskapsinriktad och inte vågat utmana eleverna. Färdighetsträningen får inte bli så anpassad att det inte "lyfter" eleverna kunskapsmässigt till högre nivåer.

En viktig aspekt är även som Swalander (2006) skriver att vara medveten om hur viktigt det är med positiva förebilder i allt lärande. Skolverket (2009) skriver att lärare i särskolan framhåller det stora behovet av individualisering. Detta eftersom eleverna har mycket olika förutsättningar i sitt lärande. De framhåller även dilemmat i att individualisering och anpassning till enskilda elevers behov kan ske på bekostnad av samspelet. Detta kan anknytas till studiens resultat.

Berthén (2007) beskriver i sin studie hur hon kunde observera att de viktigaste aspekterna i grundsärskolans skolundervisning var att träna skolbänkskompetens, begreppskännet och samt att lärarna tyckte det var viktigt att ge eleverna möjlighet att delta i läs- och skrivförberedande övningar. Även detta kunde jag till viss del se. Johansson (1993,b) skriver att de elever som har deltagit i hennes studie har stora varierande inlärningsproblem som en effekt av bland annat kognitiva, perceptuella och motoriska störningar. Detta medför att inläringen tar längre tid och kräver mycket energi. Detta är en viktig insikt för att eleven ska få så mycket träning så det hinner bli inläring. Men det är också en viktig insikt så att pedagogen kan bedöma elevens inläring så det inte blir tvärtom att eleven får träna för mycket på samma färdighet att utan att få tillskott av ny näring.

6.4 Resultatdiskussion

I SOU 2003:35 står att en positiv effekt av integrering av särskoleelever i grundskoleklasser är att särskoleeleverna får positiv draghjälp av grundskoleelever och social träning. För de övriga eleverna blir det naturligt att även elever med funktionshinder hör hemma i skolan och i klassrummet och därmed inte särskiljs. Vidare i samma artikel skriver skolverket att fördelen med integrering är att eleverna får samspela och kommunicera med elever utan utvecklingsstörning. En annan stor betydelse är att övriga klasskamrater får möjlighet till samspel med elever med funktionshinder. Detta har jag funderat mycket på i min granskning av aktuella skolor. Elever speglar sig i andra, lär av varandra och utvecklas av att vara i miljöer där de får draghjälp. Fallet är inte alltid så i särskolans miljö. Berthén (2007) skriver att den mesta delen av hennes observationer där elever läser och skriver sker i samspel med en vuxen enskild. Jag kunde också se att många arbetade enskilt med sitt eget material. Det fanns dock tillfällen som arbetet skedde tillsammans men det var i sammanhang av gemensamma samlingar inte när det handlade om färdighetsträning. Den skedde en och en, eller max två och två. Den proximala utvecklingszonen har en central plats i den sociokulturella perspektivet. Detta kunde jag uppleva lärarna prata om då de funderade kring svårigheten i att ge eleverna lagom svåra utmaningar/uppgifter som är utmanande men inte för svåra.

Studien visar att det i särskolan inte bedrivs någon speciell inlärningsstil eller alternativ pedagogik för att arbeta med läsning. Det jag kan se är behovet av att individualisera för samtliga elever beroende på metod och nivå, samt att utvecklingen sker under en längre tid där varje utvecklingssteg behöver tränas med många övningar på samma sak. Irene Johansson

(1993:5) menar att läsningen är en del av språkutvecklingen. Den ser naturligtvis olika ut för olika individer. Alla kommer inte lära sig läsa andra kommer nå långt. Olikheterna berikar och utvecklar individerna i en grupp. Frågan jag ställer mig är om det inte är dit vi borde vara på väg i vårt samhälle. För visst behöver alla barn individuellt anpassad undervisning. Detta går att dra paralleller till skollagen (2010:800, 13 §) som tar upp den individuella utvecklingsplanen som ska ligga till grund för varje elevs skolgång.

Magnus Tideman, professor i handikappvetenskap och Kristina Szönyi, Fil. Dr. i pedagogik skrev 2011- 02- 03 en debattartikel i DN som heter ”Sverige behöver ingen särskola”.

”Om vi vill skapa ett samhälle där alla är delaktiga måste vi utveckla vårt skolsystem så att alla omfattas av skolformen grundskola och där tillförsäkras en god skolgång, oavsett eventuell funktionsnedsättning. Även i en gemensam skola finns naturligtvis elever med behov av anpassad undervisning, beroende på intellektuella funktionsnedsättningar eller andra skäl, men undervisningen behöver inte organiseras i en särskild skolform. I en inkluderande skola kan, i stället för att försöka förfina sorteringsmetoderna, kompetensen och energin ägnas åt den viktiga frågan om hur undervisningen kan utformas så att alla barns kunskaps- och sociala utveckling optimeras.”

Liberg (2007) skriver att under de senaste hundra åren har det pågått en stundtals intensiv debatt om hur barn lär sig att läsa och skriva. Frågan har varit om läs- och skrivinlärning bäst sker via ljudmetoden eller helordsmetoden. De senaste 30 årens forskning inom framför allt områdena ”early literacy” och ”språklig medvetenhet” har lett till en ökad samsyn i dessa frågor. De flesta forskare menar idag att frågan är felställd. Det menar att det inte handlar om antingen eller utan om både och. Mycket tyder också på att undervisningsmetoden i sig sannolikt inte har den avgörande betydelse som den tillskrevs av både forskare och praktiker. Detta stämmer överens med resultatet i studien. Johansson (93:5) har i en studie studerat läs och skriftfärdigheten hos lågstadiebarn med Downs syndrom och kommit fram till att eleverna i projektgruppen utnyttjade både ”Bottom – up” och ”Top – down” strategierna. Det var dock med mycket varierad effektivitet.

Studiens centrala begrepp som är delaktighet och lärande belyses på ett kärnfullt sätt i skolinspektionens rapport (2010:9). De menar att särskolans elever måste få möjlighet att både känna trygghet och få kunskapsutvecklande utmaningar. Detta för att en god social och kunskapsmässig utveckling ska ske. Undervisningen ska därför utgå från höga förväntningar på eleverna med rimliga krav och utmaningar. Heterogeniteten bland elevernas förutsättningar och utvecklingsnivå är stor inom grundsärskolan vilket innebär att lärarna måste balansera mellan omsorg och krav samt trygghet och utmaningar. Både trygghetsperspektiv men även kvalificeringsperspektiv är viktigt att ta till beaktande. En skola med hög kvalitet satsar på både sociala och kunskapsmässiga mål. Rapporten (2010:9) pekar på att många skolor arbetar med för mycket lösryckta delar utan sammanhang som gör att eleverna inte ser helhetsperspektivet. De kommer även fram till att elevernas erfarenheter och delaktighet i lärandet tas tillvara i alltför liten utsträckning.

I den aktuella undersökningen kan jag se att lärarna har en medvetenhet kring vikten av att arbeta med att låta eleverna vara delaktiga under lektionerna ur en social aspekt. Jag kan dock inte se delaktigheten kring lärandet kring läsundervisningen på något påtagligt sätt genom exempelvis planeringar, val av material och så vidare. Delaktigheten mellan eleverna i det teoretiska arbetet kunde jag inte se däremot fanns det ett stort mått av delaktighet i gemensamma samlingar. Den kommunikativa biten av svenskan kunde jag se ett stort mått av

delaktighet inom. Rapporten (2010:9) visar också att lärarens ämne-teoretiska och ämnesdidaktiska kompetens är avgörande för elevers lärande, men även lärarens förhållningssätt, bemötande och engagemang är av stor vikt. I de 28 skolor som har granskats i rapporten har en betydande stor del en förskollärare eller fritidspedagog behörighet. Det kommer fram att även då de har en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning finns ett behov av djupare och mer omfattande kunskaper i ämnet svenska.

6.5 Studiens slutsatser i relation till syfte/frågeställningar

Syftet i studien var att studera hur lärare inom grundsärskolan arbetar med metoder för läsning hos elever med utvecklingsstörning.

Jag upplever att studien har visat hur lärarna ser processen kring hur eleverna ”knäcker läskoden”. Det är en komplex fråga som rör mycket mer än bara metoder vilket jag hittar belägg för i forskningen. Min grundtanke var att resultatet av arbetet mer skulle handla om den teoretiska och didaktiska praktiken kring läsutvecklingsstrategier. Så blev inte fallet utan resultatet handlade mer om att se läsningen ur ett bredare perspektiv där många olika faktorer påverkar elevens lärande. Resultatet handlar till stor del om lärarens ämneskunskaper, förhållningssätt och bemötande av den enskilde individen. Det belyser också lärandet med det sociokulturella perspektivet och kommunikationen i centrum av stor vikt för inläring.

Studien kommer fram till att lärarna har en viktig roll i undervisning för denna elevkategori. Lärarens roll blir extra viktig då det handlar om elever med olika former av funktionsnedsättningar. Det kräver stor kunskap och förståelse som handlar om mycket mer än bara strategier för läsning. Studien kommer fram till att den sociokulturella miljön är framgångsrik ur ett perspektiv där kommunikation leder till lärande, delaktighet och samspel.

Jag har funnit en del forskning i form av avhandlingar och rapporter. Det har dock inte funnits så mycket riktad forskning kring just läsinläring för elever med utvecklingsstörning utan om ämnet i stort och om specialpedagogik i synnerhet.

6.6 Studiens bidrag till aktuellt kunskapsläge

Då studien endast rör tre skolor är det inte möjligt att generalisera eller heller säga att den har bidragit till att öka kunskapsläget i stort. Men även om det är en liten studie tror jag den har något viktigt att förmedla. Denna elevkategori har inte studerats i någon större utsträckning och behöver komma fram mer i ljuset av forskning. Jag tror att om forskning ska belysa samhället som det ser ut behöver också forskning fokusera mer på denna elevkategori. Min upplevelse är att det behövs fler didaktiska implikationer på ett så centralt skolämne som svenskan är inom grundsärskolan. Berthén (2007) skriver att gemensamt för flertalet av studier genomförda kring denna elevkategori är att de har belyst integreringsproblematik och delaktighet inte granskat undervisningen.

6.7 Förslag på fortsatta studier

Det finns sedan ett antal år tillbaka en hel del forskning i specialpedagogik i Sverige. Jag upplever dock när jag pratar med lärare ute på ”fältet” att de ibland känner att universitetsvärlden är långt ifrån deras verklighet. Min önskan är därför att dessa världar skulle närma sig varandra.

Ahlberg (2009) skriver att precis som hennes bok har pekat ut är det nödvändigt att fortsätta med empiriska studier i skolans vardag. Hon menar att det handlar om att skapa mötesplatser för samverkan mellan skolans praktik och forskning kring barn i behov av särskilt stöd genom teoriutveckling i praktiken. Hon anser att ett sätt kan vara aktionsforskning där exempelvis specialpedagoger/speciallärare, lärare och forskare deltar i en gemensam kunskapsbildning. Detta håller jag med om. Jag tror dessa mötesplatser är enormt viktiga. Vidare menar Ahlberg (2009) att det är betydelsefullt att fler studier genomförs av skolan för att hantera variation utifrån exempelvis etnicitet, kön och funktionsnedsättning. Hon menar att när det gäller funktionshinder och människor i behov av särskilt stöd finns det inte mycket forskning utifrån ett intersektionellt synsätt i Sverige. Ett behov som jag blev upplyst om i min fallstudie var behovet av mer riktad fortbildning kring specialpedagogik. Lärarna upplevde att det finns många bra kurser men allt ska sedan försökas göras om till deras undervisningsform. Jag anser att min studie på tre skolor är mycket liten så ett förslag på fortsatta studier skulle vara att göra den i ett större antal skolor och bredda sökningen av forskning. Det skulle även vara intressant att undersöka vad eleverna själva anser om svenskundervisningen inom grundsärskolan.

Min första tanke med denna studie var att undersöka gymnasiesärskolans arbete kring läsinlärning. Jag fick dock inga positiva svar så jag fick lägga ner den studien. Jag undrar vad det berodde på. Var lärarna osäkra? Handlade det om kompetens? Tidsbrist? En annan tanke för fortsatta studier skulle vara att försöka hitta andra gymnasiesärskolor än de som jag frågade.

Referenser

- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning* (s.109-127). Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I & Asp – Onsjö, L. (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning* (s.35-57). Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad Universitet.
- Bryman, A. (2002) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Danielsson, L & Liljeroth I. (1996). *Vägval och växande- förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Eriksson Gustavsson, A-L, Göransson, K & Nilholm, C (Red). (2011). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan* . Lund: Studentlitteratur.
- Evenshaug, O & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi* . Lund: Studentlitteratur.
- Forsmark, S. (2009). Att lära matematik – främjande och hindrande faktorer. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning* (s.213-230). Lund: Studentlitteratur.
- Frykholm, C-U. (2007). *Pedagogiska konsekvenser. Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Red. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber AB.
- Gotthard, L- E. (2007). *Utvecklingsstörning och andra funktionshinder*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Granlund, M. (2007). *Vad är utvecklingsstörning?* FUB:s forskningsstiftelse ALA och forskningsprogrammet CHILD, ISB, Mälardalens Högskola.
- Grunewald, K. (2012). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia förlag.
- Hedström, H. (2009). *L som i läsa, M som i metod*. Lärarförbundets förlag.

Hill, A. (2011). *Särskolan – en förlegad idé*. (<http://www.skolaochsamhalle.se/etikett/den-den-sammanhallna-skolan/>) . Hämtad 2012-10-15.

Hwang, P & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur & Kultur.

Jacobsson, I-L & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.

Johansson, I. (1988). *Språkutveckling hos handikappade barn*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, I. (1993). Forskningsrapport,1993:5. Högskolan i Karlstad. *Läs- och skrivprocessen hos barn med Down syndrom*. Deskriptiv och explanatorisk del.

Johansson, I. (1993). Forskningsrapport,1993:6. Högskolan i Karlstad. *Läs- och skrivprocessen hos barn med Down syndrom*. Tillämpad del.

Johansson, I. (2006). *Utbyggd grammatik. Språkträning enligt Karlstadmodellen*. Kalmar: Hattens förlag.

Jönsson, B & Englund, G. (2006). *Att lära barn att läsa*. Uddevalla: Uppsjö läromedel.

Kullberg, B. (2002). *Emergent Literacy – Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråkslärande*. Göteborg: NCM, Göteborgs universitet.

Liberg, C. (2007:4). *Läsande, skrivande och samtalande. Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.

Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Lindgren, A-C. (2009). Aktionsforskning i förskolan – att synliggöra sammanhang. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning* (s.147-165). Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lundberg, I & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling: Kartläggning och övning*. Stockholm: Natur & kultur.

Lundberg, I & Reichenberg, M. (2009). *Lätt att läsa*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Linköpings Universitet.

Molin, M & Gustavsson, A. (2011). Delaktighet: ideologi och teori. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.), *Nya omsorgsboken* (s.145-152). Malmö: Liber.

Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

- Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber.
- Reichenberg, M & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rosenqvist, J. (2007) *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Red. Nilholm, C & Björck – Åkesson, E., (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007): Stockholm
- Rågvik, E & Weegar, T. (2011). www.lattlast.se/larare/reportage/textsamtal *Strukturerade textsamtal och lätta texter ger särskoleelever läsförståelse*. Hämtad 2012-10-15.
- Samuelsson, J & Eriksson Gustavsson, A-L. (2011). Att lära sig – hur kan det gå till?. I Eriksson Gustavsson, A-L, Göransson, K & Nilholm, C (Red.), *Specialpedagogisk verksamhet i grundskola* (s.73-96). Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SiSUS. (2007-131-43). *Att göra studiesituationen tillgänglig för vuxna med utvecklingsstörning*. Socialstyrelsen.
- Skolinspektionens rapport 2010:9, *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*.
- Skolverket. (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvox*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundsärskolan*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2003:35. *För den jag är- om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande av Carlbeckkomitten. Stockholm: Regeringskansliet.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans*. Om utbildning och utvecklingsstörning. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Svenska Downs föreningen. www.svenskadowndforeningen.se
- Swalander, Lena. (2006). *Reading achievement, its relation to home, literacy, self-regulation, academic self-concept, and goal orientation in children and adolescents*. Lund University: Department of Psychology.
- Szönyi, K. (2012). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. I T, Barow & D, Östlund (Red.). Högskolan i Kristianstad.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholms Universitet.

Szönyi, K & Tideman, M. (2011). Särskola, kategorisering och vanliggörande. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.), *Nya omsorgsboken* (s.129-144). Malmö: Liber AB

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

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

Taube, K. (2007b). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, ISBN:91-7307-008-4. Utgivare:
Vetenskapsrådet inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning

Granlund, M & Göransson, K. (2011). Personer med flerfunktionshinder. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.), *Nya omsorgsboken* (s.12-19). Malmö: Liber.

Wetso, G-M. (2011). Pojken med tidningarna. I Eriksson Gustavsson, A-L, Göransson, K & Nilholm, C (Red). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan* (s.97- 110) . Lund: Studentlitteratur.

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

Yin, R. (2006). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.

Bilagor

Bilaga 1 – Informationsbrev

Hej!

Linköping 2012-09-11

Jag heter Pia Aztor och arbetar som lärare på en gymnasiesärskola i Linköping.

Parallellt men min lärartjänstgöring läser jag till speciallärare med inriktning mot språk-, skriv och läsutveckling vid Göteborgs Universitet. Under hösten skriver jag min avslutande D-uppsats inom ämnet. Min uppsats kommer att handla om hur lärare inom grundsärskolan arbetar och ser på undervisningen av läsning för elever med utvecklingsstörning.

Jag har en undran och förhoppning om att ni skulle vilja delta i min undersökning. Min tanke är att besöka några olika skolor runt om i vårt land och då möta lärare och samtala kring detta. Jag är nyfiken och intresserad av din syn. Min åsikt är att det inte finns så många studier kring detta, så dina tankar är värdefulla!

Deltagandet är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan utan att ange några skäl. Om du skulle välja att ingå i undersökningen kommer materialet naturligtvis behandlas konfidentiellt, vilket betyder att såväl verksamheter som personer kommer att aidentifieras. Med det menar jag att ingen kommer kunna se eller veta att just Du medverkat. Om du skulle anta min utmaning skulle upplägget kunna se ut så att jag besöker dig en till två gånger, dels för en intervju som kommer ta ca 30 – 60 minuter. Samt en önskan om att få vara med dig i undervisningen i svenska och läsning under ett pass tillsammans med eleverna. Ingen elev kommer att observeras enskilt utan min tanke är att se hur undervisningen inom ämnet läsning går till.

Om ni önskar går det att nå mig via mail eller telefon.

Vänliga hälsningar

Pia Aztor

e-post: xxxxx

070-xxxxxxx

Handledare: Martin Molin

Göteborgs Universitet

Bilaga 2 – Informationsbrev till föräldrar

Informationsbrev

Hej!

Linköping 2012-09-11

Jag heter Pia Aztor och arbetar som lärare på en gymnasiesärskola i Linköping.

Parallellt men min lärartjänstgöring läser jag till speciallärare med inriktning mot språk-, skriv och läsutveckling vid Göteborgs Universitet. Under hösten skriver jag min avslutande D-uppsats inom ämnet. Min uppsats kommer att handla om hur lärare inom grundsärskolan arbetar och ser på undervisningen av läsning för elever med utvecklingsstörning.

Min tanke är att besöka några olika skolor runt om i vårt land och då möta lärare och samtala kring detta. En av skolorna som jag har fått möjlighet att besöka är den som er son/dotter är elev vid.

Allt material kommer naturligtvis behandlas konfidentiellt, vilket betyder att såväl verksamheter som personer kommer att aidentifieras. Med det menar jag att ingen kommer kunna se eller veta att just skolan där ditt barn går har medverkat i studien.

Jag kommer att besöka er skola vid ett tillfälle för en intervju med en av lärarna samt vara med i elevernas undervisning. Ingen elev kommer att observeras enskilt utan min tanke är att se hur undervisningen inom ämnet läsning går till.

Om ni har några frågor kring min studie går det att nå mig via telefon.

Vänliga hälsningar

Pia Aztor

070- xxxxxxx

Handledare: Martin Molin

Göteborgs Universitet

Bilaga 3 - Intervjuguide

Intervjufrågor

1. Vad har du för utbildningsbakgrund?
2. Hur många år har du varit inom yrket?
3. Hur länge har du arbetat inom särskolan?
4. Jag är nyfiken på din syn kring ämnet svenska och då specifikt läsinlärning. Hur ser du på läsinlärningen hos dina elever? Hur kan läsutvecklingen förstås utifrån din elevkategori?
5. Hur upplever du att processen ser ut hos eleverna?
6. Anser du att det finns några speciella metoder/arbetsätt som fungerar bättre än andra?
7. Tycker du att det finns metoder/arbetsätt som inte fungerar?
8. Finns det andra faktorer som kan påverka läsinlärningen som är viktigt att ha med sig som lärare i mötet med elever med utvecklingsstörning?
9. Anser du dig ha tillräckligt med kunskap inom ämnet eller skulle du önska mer fortbildning, om ja i så fall inom vad?
10. Vad tror du krävs för att utveckla arbetet med läsinlärning inom grundsärskolan?

Bilaga 4 - Observationsschema

Observationsschema

Datum:

Plats/skola:

Tid	Aktivitet	Vem	Var	Arbetsätt	Interaktion

Övrigt att tillägga: