



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Arbete med skönlitteratur i gymnasiesärskolan

- Diskurser och konsekvenser

Helena Karlsson

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2012
Handledare: Martin Molin
Examinator: Eva Gannerud
Rapport nr: HT12-IPS-10 SLP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2012
Handledare: Martin Molin
Examinator: Eva Gannerud
Rapport nr: HT12-IPS-10 SLP600
Nyckelord: diskursanalys, elever med kognitiva svårigheter, gymnasie-
särskolans individuella program, skönlitteratur

Syfte: Syftet med studien är att beskriva och analysera pedagogers samtal om skönlitteratur i gymnasiesärskolans individuella program. Studien avser även att undersöka vilka diskurser som framträder då samtalen om skönlitteratur analyseras.

Teori: Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv. Säljö (2005) menar att lärande är en aspekt av all mänsklig verksamhet och betonar språkets och de kommunikativa processernas betydelse i det sociokulturella perspektivet. Individens möjligheter att tillåtas göra kommunikativa erfarenheter diskuteras av Säljö och var inledningsvis en inspirationskälla för studien.

Metod: Studien, som är en diskursanalys, har en kvalitativ inriktning. Diskursanalysen beskrivs av Winther-Jørgensen och Phillips (2010) vara lämplig att använda vid studier av kommunikationsprocesser både i kulturella och samhällsliga utvecklingsprocesser och i sociala sammanhang. I studien användes tre fokusgrupper på tre olika gymnasiesärskolor för att samla in data. Deltagare i fokusgrupperna var pedagoger yrkesverksamma i gymnasiesärskolans individuella. Pedagogerna arbetade alla med svenska i någon form. Resultatet sorterades inledningsvis utifrån de tre rubrikerna inflytande och delaktighet, personlig utveckling och åldersadekvat läsning. För att analysera samtalet användes begreppen möjlighetsvillkor, styrning och makt, vilka diskuteras av Winther-Jørgensen och Phillips (2010) och Bergström och Boréus (2005b).

Resultat: Resultatet visar att deltagarna i studien anser att arbetet med skönlitteratur i gymnasiesärskolans individuella program är viktigt. Dock belyser samtalen om skönlitteratur att pedagogerna upplever att det är svårt att arbeta med skönlitteratur med elever med stora kognitiva svårigheter.

Vid en analys av samtalen kunde två övergripande diskurser urskiljas:

- arbete med skönlitteratur är viktigt och alla elever inkluderas i arbetet.
- arbete med skönlitteratur är viktigt, men fungerar bara med vissa elever.

I analysen beskrivs hur pedagogerna i studien använder sig av produktiv makt i form av styrning för att utveckla elevernas literacitet och intresse för litteratur och, i något fall, för att kommunicera med en elev. Även exempel på begränsande makt förekommer i form av att man utesluter vissa elever från arbetet med skönlitteratur.

I pedagogernas samtal betonas svårigheten att finna åldersadekvat litteratur för elever med stora kognitiva svårigheter, vilket i några av fallen har lett till ett arbetssätt där man använder sig av barnlitteratur i stället för ungdomslitteratur.

Studien belyser hur stor variationen är inom gymnasiesärskolans individuella program, där pedagogerna skall finna sätt att arbeta med litteratur både med elever som kan läsa själva och med elever med större svårigheter och ibland flera funktionsnedsättningar.

Förord

Stort tack till er som tog er tid att ställa upp på fokusgruppsintervjuer.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	1
1. Inledning	4
1.1 Syfte med frågeställningar.....	5
2 Bakgrund	5
2.1 Särskolans framväxt i Sverige	5
2.2 Gymnasiesärskolans individuella program.....	8
2.3 GY 2013: Ämnesområdesplanen i språk och kommunikation.....	8
2.4 Utvecklingsstörning.....	9
3 Teoretisk referensram	9
3.1 Sociokulturellt perspektiv.....	9
3.2 Diskursanalys enligt Foucault	10
3.3 Centrala begrepp.....	11
3.4 Aktuellt kunskapsläge.....	12
3.4.1 Begreppet literacitet.....	12
3.4.2 Skönlitteratur i gymnasieskolan.....	14
3.4.3 Förutsättningar för kunskapsutveckling för elever med utvecklingsstörning.....	15
3.4.4 Utveckling av literacitet för elever med utvecklingsstörning.....	15
3.4.5 Forskning i Sverige kring utveckling av läsförståelse för elever med utvecklingsstörning	17
4. Metod	18
4.1 Urval och genomförande	18
4.2 Diskursanalytisk ansats	20
4.3 Datainsamlingsmetoder	21
4.4 Dokumentanalys	22
4.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	22
4.6 Bearbetning och analys av material.....	23
4.7 Etiska överväganden.....	24
5 Resultat	25
5.1 Inflytande och delaktighet	25
5.2 Personlig utveckling	26
5.3 Åldersadekvat läsning.....	28
6. Analys	29
6.1 Möjlighetsvillkor	29
6.2 Styrning och makt.....	30
6.3 Övergripande diskurser	31
6.3.1 Arbete med skönlitteratur är viktigt och alla elever inkluderas i arbetet.....	32
6.3.2 Arbete med skönlitteratur är viktigt, men fungerar bara med vissa elever.....	32
7 Diskussion och slutsatser	33

7.1 Resultatdiskussion	33
7.1.1 Studiens slutsatser i relation till syfte/ frågeställningar	33
7.1.2 Studiens bidrag till aktuellt kunskapsläge	33
7.2 Metoddiskussion.....	34
7.3 Förslag på fortsatta studier	35
8 Referenser	37
Bilagor	40
Bilaga 1	40
Bilaga 2	41
Bilaga 3	42

1. Inledning

Under 1990-talet kommunaliserades särskolan i Sverige. Intentionen var att man skulle ställa högre krav på kunskap i gymnasiesärskolan. Fokus skulle flyttas från omsorg och omvårdnad till praktiska och teoretiska studier. Carlbeck-kommittéen (SOU 2003:35) har belyst behovet av ökade kunskapskrav i särskolan. Trots att Carlbeck-kommittéens betänkande fick mycket uppmärksamhet i gymnasiesärskolan påpekas i SOU 2011:8 återigen att kravet på kunskap och sociala utmaningar i gymnasiesärskolan fortfarande får stå tillbaka för kravet på omsorg och trygghet. I studien behandlas pedagogers samtal kring användning av skönlitteratur i gymnasiesärskolans individuella program, vilket kan ses som ett exempel på hur pedagoger ser på kunskap och studier.

Reichenberg och Lundberg (2009) har, liksom Alfassi, Weiss, Lifshitz (2009) och Shurr och Taber- Doughty (2012), lyft upp frågan om att lättläst är viktigt och hur man genom att arbeta strukturerat kan öka elevers förmåga till läsförståelse. I Sverige har framförallt Reichenbergs och Lundbergs (2008, 2011) forskning fått stor betydelse för hur man ser på och arbetar med läsförståelse i särskolan. Dock menar forskare som Browder, Mims, Spooner, Ahlgrim-Delzell och Lee (2008) att majoriteten av den läsforskning och forskning om högläsning som gjorts på senare tid inte innefattar elever med stora kognitiva svårigheter. De menar också att det finns sätt att utveckla förmågan att ta till sig skönlitteratur även för elever i stora svårigheter, vilket beskrivs ytterligare i litteraturgenomgången.

Begreppet literacitet har också en innebördsaspekt som är central för elevers rätt att ta del av skönlitteratur. Keefe och Copeland (2011) diskuterar hur man definierar begreppet literacitet. Författarna menar att begreppet kan definieras på olika sätt och att definitionerna varierar i olika kulturer och tider, men de anser att elever som inte läser och skriver på konventionellt sätt utesluts ur definitionerna, eftersom dessa i de flesta fall betonar individens förmåga att använda sig av skriven text. Konsekvenserna blir ofta, enligt författarna, att elever som inte läser och skriver på konventionellt sätt inte heller får möjlighet att utveckla sin literacitet.

Langer (2005), Molloy (2008) och Probst (2004) beskriver hur läsning och samtal om skönlitteratur är viktiga inslag i den unga elevens utveckling. Som lärare i gymnasiesärskolan kan jag konstatera att trots att bland andra Probst understryker vikten av att ungdomar får möjlighet att utveckla sin literacitet genom att arbeta med skönlitteratur tycks inte användning av skönlitteratur vara ett prioriterat område i gymnasiesärskolan. Jag har en bild av att få samtal inom gymnasiesärskolan handlar om läsning och böcker.

Utbudet av skönlitteratur för elever med utvecklingsstörning är dessutom mycket begränsat och jag har förstått att man på vissa skolor enbart använder sig av småbarnslitteratur, trots att eleverna i gymnasiesärskolan är mellan 16 och 21 år gamla. Jag saknar i gymnasiesärskolan en aktiv diskussion om böcker och läsning med elever i särskolan där alla elever innefattas, också de med stora kognitiva svårigheter.

1.1 Syfte med frågeställningar

Syftet med studien är att beskriva och analysera pedagogers samtal om användning av skönlitteratur i gymnasiesärskolans individuella program.

- Vilka elever har tillgång till skönlitteratur?
- Vilka argument finns för att arbeta med skönlitteratur?
- Vilken litteratur används?

Studien avser även att undersöka vilka diskurser som framträder då samtalen om skönlitteratur analyseras.

- Vilka förhållningssätt kommer vid en analys att bli synliga?

2 Bakgrund

Kapitel 2 avser att ge en bakgrund till hur dagens gymnasiesärskola ser ut och hur man i och med GY 2013 önskar anpassa gymnasiesärskolan till den reformerade gymnasieskolan. En kort beskrivning av begreppet utvecklingsstörning presenteras också.

2.1 Särskolans framväxt i Sverige

Särskolans historia kan sägas börja under 1800-talets början i Mellaneuropa där det vid den tiden fanns en trend att låta barn och ungdomar med utvecklingsstörning gå i skolan. Enligt Røren (2007) började man, då trenden spred sig till Norden, med hjälp av präster räkna antalet sinnessjuka människor, av vilka människor med utvecklingsstörning räknades som en egen grupp. Den första svenska skolan för barn och ungdomar med utvecklingsstörning startades 1866 i Göteborg av Emanuella Carlbeck, som av Grünwald (2012), beskrivs som en av pionjärerna i arbetet för undervisning av barn med utvecklingsstörning. Emanuella Carlbecks arbete präglades av hennes kristna livssyn och Carlbeck-kommittén (2003) påtalar hennes tilltro till att barn med utvecklingsstörning kunde utvecklas till dugliga medborgare i samhället. Carlbecks skola flyttades efterhand till Mariestad, där den kom att bli den största anstalten för sinnesslöa på 40- och 50-talen.

Carlbeck-kommittén (SOU 2003:35) beskriver hur samhällets inställning till människor med utvecklingsstörning förändrades från att under 1800-talets andra hälft ha varit relativt positiv till att i början av 1900-talet bli mer pessimistisk. Från att man velat skydda personer med utvecklingsstörning från omvärlden ville man nu befria samhället från människor som betraktades som avvikande. Vid sekelskiftet var det, enligt Grünwald (2012), vanligt att barn befriades från undervisning på grund av brist på begåvning. Enligt författaren gick vissa av barnen i så kallade hjälpklasser och ett mindre antal barn var placerade i skolhem, även kallade fattigskolor eller uppfostringsanstalter. Skolhemmen var en del av fattigvården och hade inte samma regelverk som folkskolan, utan hade ett mer vårdande perspektiv.

Begreppet sinnesslöhet introducerades, enligt Grünwald (2012), av Edouard Séguin som beskrev hur sinnesslöa elever hade en begränsad förmåga att förstå och uppleva sina sinnesupplevelser. Betoningen på sinnesupplevelserna har också haft stor betydelse för undervisningen för elever med utvecklingsstörning, då så kallad sinnesträning i hög grad

präglat undervisningen. Enligt Grünewald betraktades även kristendomsundervisning, uppfostran, arbete med elevernas hygien, social anpassning och läsinläring som centrala inslag i sinnesslöundervisningen. Under 1900-talet kom praktisk träning i allt högre grad att ta plats i undervisningen. Den svenska sinnesslöundervisningen kom även att influeras av internationella erfarenheter. Aktivitetspedagogiken, "learning by doing" och montessoripedagogiken utgjorde grunden för den så kallade helhetsundervisningen.

Grünewald (2012) beskriver hur barn med utvecklingsstörning under 1900-talets första hälft delades upp i bildbara och obildbara. Den relativt stora andel barn som trots tal- och skrivövningar inte klarade av att lära sig läsa och skriva bedömdes som obildbara. Både barn och vuxna som betecknades som obildbara blev ända fram till 1960-talet placerade antingen på vårdhem, sinnessjukhus eller på enskilda anstalter om de inte stannade i sina hem. Till skillnad från eleverna på skolhemmen fick barnen på vårdhemmen ingen undervisning alls och de saknade ofta sysselsättning helt. Många av barnen hade inget språk och inga möjligheter att kommunicera med andra människor.

1924 kom, enligt Grünewald (2012), en ny barnavårdslag som innebar att barnläkare fick stort inflytande över sinnesslöundervisningen. Läkarna menade att sinnesslöa barn bäst uppfostrades på anstalt. Den rashygieniska rörelse som fick fäste främst under 1930-talet med isolering och tvångssteriliseringar av så kallade lindrigt sinnesslöa som följd fick också konsekvensen att föräldrar i allt högre grad fick rådet att lämna sina barn på anstalt. I och med att Alfred Binets kom fram med ett intelligenstag blev det under 1920-talet möjligt att mäta intelligensnivån hos människor. En elev med en intelligenskvot mellan 65 och 70 bedömdes som sinnesslö. På 20- och 30-talen uppstod en diskussion mellan pedagoger och psykiatrer om var gränsen mellan bildbara och obildbara elever gick. Det rådde oenighet om var gränsen mellan grupperna skulle sättas. Pedagogerna menade att gränsen gick vid 50-55, medan psykiatrerna menade att gränsen gick vid 35-40.

År 1945 kom Lag om undervisning och vård av bildbara sinnesslöa. Lagen innebar att varje landsting eller stad måste ordna en anstalt för sinnesslöa barn och ungdomar där skolhem och arbetshem skulle ingå. Skolan blev obligatorisk, men platsbrist på anstalterna gjorde att de som betecknades som obildbara ändå i stor utsträckning fick stanna i sina hem eller placeras på vårdhem. Enligt Grünewald (2012) dröjde det ända till 1950-talet innan föräldrar till sinnesslöa barn började kräva rättigheter för sina barn. Då startade en debatt om sinnesslöskolorna och de barn som var inskrivna där. Föräldrar och andra kritiker menade att det förekom vanvård och våld på skolhemmen och att många barn var felinskrivna. 1954 kom så en ny lag som innebar att landstinget blev huvudman för undervisningen av elever med utvecklingsstörning. Undantagna var återigen de barn som hade allra störst svårigheter. Lagen innebar också att undervisningen skulle äga rum enbart på anstalter. Begreppet särskola ersatte nu den tidigare beteckningen sinnesslöanstalt. Däremot behöll man namnet vårdanstalt. Högradigt psykiskt efterbliven ersatte den tidigare beteckningen obildbart sinnesslö. Under 50-talet kom begreppet handikapp att introduceras.

Enligt Grünewald (2012) blev tillsynen nu bättre, vilket ledde till att förhållandena på anstalterna förbättrades. Bidrag för att bygga ut och driva särskolorna gjorde att fler platser skapades. På 1960-talet började förutsättningarna för de barn som tidigare betecknats som obildbara att förändras. Man anställde utbildade träningsskollärare och förskollärare. Synen på barnens utvecklingsförmåga började sakta ändras. Enligt lagen 1954 inrättades för äldre elever med utvecklingsstörning internat med yrkesutbildning, så kallade yrkeshem med olika inriktningar. Från slutet av 60-talet inrättade de olika landstingen egna utbildningar, vilket ledde till att antalet elever som bodde på internat minskade. Utbildningarna delades upp i tre

nivåer: yrkesundervisning, yrkesträning och verksamhetsträning, i vilka eleverna delades in efter förmåga. Storkök, vaktmästeri och mekanik var vanliga inriktningar.

Efter särskolans införande byggdes externat ut, vilket ledde till att barn och ungdomar fick möjligheter att bo kvar hemma i stället för att bo på institutioner. Grünewald (2012) menar att många av dem som tidigare gått i särskolan var understimulerade eller blyga. Då fattigdomen under efterkrigstiden minskade blev antalet barn med hjärnskador i stället högre i särskolan. Hjälpsskolorna ersattes vid samma tid av den så kallade klinikundervisningen. Som Grünewald påpekar fick alla barn och ungdomar med utvecklingsstörning, i och med Omsorgslagen 1967, rätt att gå i skola. Elevhem och inackorderingshem skulle ersätta de stora anstalterna. Landstinget fick ansvar för alla insatser som inbegrep människor med utvecklingsstörning. Föräldrar till barn och ungdomar med utvecklingsstörning drev, främst genom FUB, en debatt om levnads- och utbildningsvillkoren för människor med utvecklingsstörning. I debatten publicerade Bengt Nirje en rad artiklar om den så kallade Normaliseringsprincipen, vilka beskrivs av Grünewald (2012). I artiklarna betonade han alla människors rätt till ett normalt liv. Integrering var en av metoderna som skulle användas för att öka delaktigheten både i skolan och i övriga samhället.

1968 infördes träningsskolan, dels eftersom antalet barn med hjärnskador ökade i särskolan, dels eftersom pedagogerna fick bättre kompetens. Till skillnad från tidigare var alla elever nu välkomna i träningsskolan, även de med störst svårigheter. Särskolans betoning på individuellt arbete med konkreta uppgifter blev ännu tydligare i träningsskolan, där tyngdpunkten i undervisningen låg på sinnesträning och praktisk färdighetsträning. Enligt Grünewald (2012) var träningsskolorna från början placerade i lägenheter, villor eller vid vårdhem, men det fanns en önskan att integrera även träningsskolan i grundskolan. Staten drev också tre särskolor, två för elever med utvecklingsstörning och hörsel- och synskador och en för barn med beteendestörningar. Fokus för undervisningen i särskolorna blev förmågan i språk- och kommunikation, social träning och Activity of Daily Living, ADL. Särskolorna samverkade med experter inom olika områden. Läroplaner upprättades, men pedagogerna hade trots det stort handlingsutrymme.

Grünewald (2012) beskriver hur man i början av 80-talet återigen utredde situationen för människor med utvecklingsstörning. 1985 antogs en omsorgslag som bland annat innebar att gruppboendestäder i stort sett kom att ersätta boende på vårdhem och anstalter. Särskolans regelverk blev en del i skollagen i stället för som tidigare i omsorgslagen. 1996 var kommunernas övertagande av huvudmannskapet av särskolan från Landstinget slutförd. Intentionen var att man genom att göra särskolan till en del av grund- och gymnasieskolan skulle ställa högre krav på kunskap. Fokus skulle flyttas från omsorg och omvårdnad till praktiska och teoretiska studier. 2003 belyste Carlbeck-kommittén behovet av ökade kunskapskrav i särskolan. Beträffande gymnasiesärskolan fick Carlbeck-kommitténs betänkande mycket uppmärksamhet, men trots det påpekas i betänkandet av Gymnasiesärskoleutredningen, SOU 2011:8, återigen att kravet på kunskap och sociala utmaningar i gymnasiesärskolan fortfarande får stå tillbaka för kravet på omsorg och trygghet.

I och med betänkandet SOU 2011:8 avser regeringen att anpassa gymnasiesärskolan till den reformerade gymnasieskolan. Avsikten är, vilket beskrivs i proposition 2011/12:50, att ge eleverna rätt till en utbildning som utmanar eleverna kunskapsmässigt och socialt. För att öka elevernas valmöjligheter föreslås antalet nationellt fastställda program öka och man öppnar upp för samverkan såväl mellan gymnasiesärskolans olika program som mellan gymnasieskolans och gymnasiesärskolans program. En tätare koppling mellan arbetsliv och

skola föreslås också. Man föreslår också att gymnasiesärskolans indelning i yrkes- och verksamhetsträning i gymnasiesärskolans individuella program tas bort.

"Gymnasiesärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet. Utbildningen ska utformas så att den främjar social gemenskap och utvecklar elevernas förmåga att självständigt och tillsammans med andra tillägna sig, fördjupa och tillämpa kunskaper." (SOU 2011:8, sid 7)

2.2 Gymnasiesärskolans individuella program

I beskrivningen av studien och dess teoretiska begreppsram ingår begreppet gymnasiesärskolans individuella program. Enligt Skolverket (2012c) är gymnasiesärskolans individuella program en frivillig skolform som riktar sig till elever med utvecklingsstörning eller förvärvad hjärnskada som inte vill eller kan gå på något av gymnasiesärskolans åtta olika yrkesförberedande program. Gymnasiesärskolans individuella program är uppdelat i yrkesträning och verksamhetsträning. Utbildningen skall, enligt Skolverket, anpassas till varje elevs förutsättningar och i så hög grad som möjligt motsvara gymnasieskolans utbildning. Gymnasiesärskolan är fyraårig och följer, liksom övriga gymnasieskolan, Lpf 94.

I SOU 2011:8 *Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning* presenterar gymnasiesärskoleutredningen ett förslag på hur gymnasiesärskolan, från och med 2013, kommer att anpassas till den reformerade gymnasieskolan.

"Kunskaper och färdigheter som förvärvas i gymnasiesärskolan måste ge eleverna bättre förutsättningar för att kunna få arbete. Utbildningen ska också möta ungdomarna i sitt vuxenblivande och stödja deras personliga utveckling. Kraven måste vara realistiska men också utmanande så att eleven får en uppfattning om sina egna möjligheter och begränsningar". (SOU 2011:8, sid 13)

Enligt SOU 2011:8 kommer endast de elever som inte klarar att följa utbildningen på nationellt program att erbjudas undervisning på individuellt program. Man föreslår även att indelningen i yrkes- och verksamhetsträning tas bort.

Nedan presenteras förslag till ämnesplan i språk och kommunikation. Avsikten är att ge en bakgrund till pedagogernas reflektioner kring det stöd de får och kommer att få av tidigare respektive kommande ämnes- och kursplaner.

2.3 GY 2013: Ämnesområdesplanen i språk och kommunikation

För individuellt program kommer, enligt förslaget, undervisningen att vara indelad i ämnesområdena estetisk verksamhet, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, individ och samhälle, natur och miljö och språk och kommunikation. I ämnesområdesplanen för språk och kommunikation läggs stor vikt vid kommunikation och samspel:

"Ämnesområdet språk och kommunikation handlar om olika former av kommunikation mellan människor. Ämnesområdet behandlar kommunikation med hjälp av kroppsspråk, bilder, tecken, tal eller skrift. I ämnesområdet ingår även kommunikation på engelska." (Skolverket, Ämnesområdesplan: Språk och kommunikation)

Arbete med skönlitteratur beskrivs i ämnesområdesplanens syfte på följande vis:

"Eleverna ska också ges möjlighet att, via berättelser, bilder och filmer, utveckla kunskaper om företeelser i omvärlden och om människors livsvillkor under olika tider och i olika delar av världen."

"Dessutom ska eleverna ges möjlighet att diskutera och reflektera över företeelser i omvärlden som de möter i film och litteratur."

Arbete med skönlitteratur beskrivs kortfattat som centralt innehåll i undervisningen:

"Undervisningen ska behandla följande centrala innehåll:

Kommunikation och samspel

- Kommunikation för olika syften och i olika sammanhang, till exempel lyssna, skapa kontakt och uttrycka önskemål.
- Kommunikationshjälpmedel, till exempel kroppsspråk, bild och digitala hjälpmedel.
- Tolka, återge och beskriva händelser och berättelser med hjälp av olika kommunikativa redskap.
- Berättelser, sagor och litteratur från Sverige och andra delar av världen." (Skolverket: Ämnesområdesplan: Språk och kommunikation)

2.4 Utvecklingsstörning

Utvecklingsstörning har, enligt Granlund och Göransson (2011), definierats på olika sätt i olika kulturer och tidsåldrar. Författarna menar att personer med utvecklingsstörning ofta har svårigheter att klara vardagslivet och de flesta anser att hos personer med utvecklingsstörning är intelligensen nedsatt. Enligt författarna innefattas även svårigheter att ta till sig och bearbeta information, samt tillägna sig kunskap. Enligt Granlund och Göransson delas utvecklingsstörning in i fyra grader: grav, svår, måttlig och lindrig. En person som vid diagnostisering visar sig ha en intelligenskvot under 70, samt har nedsatt adaptiv förmåga, dvs. nedsatt förmåga att anpassa sig till omgivningen, och där svårigheterna har visat sig före 16 års ålder kan, enligt Granlund och Göransson, bedömmas ha en utvecklingsstörning.

Enligt SOU 2003:35 definieras utvecklingsstörning på tre sätt. Psykologiskt, genom att en elev med utvecklingsstörning har en hämmad intellektuell förmåga, socialt genom att eleven har svårt att möta de krav som omgivningen ställer och administrativt, genom antagandena att eleven är i behov av stöd och att skolan på något sätt kan ge stöd och hjälp.

3 Teoretisk referensram

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Studien tar sitt avstamp i ett sociokulturellt perspektiv. Enligt Säljö (2005) är de kommunikativa processerna centrala i det sociokulturella perspektivet. Språket är en viktig arena för sociala handlingar och ett viktigt redskap för hur man handlar i kulturella praktiker. Säljö poängterar hur viktig behärsningen av intellektuella och språkliga redskap är för elevens lärande och utveckling. Genom samspel med andra människor, medaktörer, kan människan förstå hur han/ hon kan tolka och förstå sin omvärld.

Säljö (2005) betonar att ett sociokulturellt perspektiv innebär att människan socialiseras in i samspelsmönster och föreställningar som är kulturellt betingade. Miljön är av stor betydelse för hur man uppfattar och förstår sin omvärld. Säljö menar att i skolans historiska kontext är det svårt att ändra interaktionsmönster. De kommunikativa mönster som redan finns befästs i stället för förändras och det finns en risk att pedagoger uppfattar dem som de enda möjliga i verksamheten. Svårigheter att lära i skolmiljön beskrivs av Säljö som svårigheter att använda sig av och ta till sig de former av kommunikation som påträffas i skolan, men som eleven inte möter i sin vardag.

Säljö (2005) menar att lärande är en aspekt av all mänsklig verksamhet. Enligt författaren är lärande, som kan äga rum på kollektiv eller individuell nivå, knutet till det sätt på vilket man tänker och agerar. Säljö menar att färdigheter och kunskaper i det sociokulturella perspektivet är situerat, alltså beroende av vissa förutsättningar och perspektiv. Författaren påpekar att vi idag samspelar med en rad artefakter, dvs. redskap, som hjälper oss att hantera vardagen, både att lösa problem och att hantera sociala praktiker. Genom att vi använder såväl intellektuella som fysiska redskap som stöd hanterar vi olika situationer. Verkligheten förklaras genom samverkan mellan människor och de artefakter som används för att man skall kunna förstå och handla. Då redskapen utvecklas och då människan skapar nya redskap utvecklas också hans/ hennes intellektuella och praktiska förmåga. Artefakterna ger stöd för, dvs. medierar, lärande och utveckling.

Studien inspirerades inledningsvis av Säljö (2005) som i sin bok pekar på två frågeställningar som uppfattades som centrala för studien:

"Hur stämmer elevens kognitiva kontextualisering av en företeelse med den diskursiva kontextualisering som är den förväntade i det institutionella sammanhanget?"
(Säljö, 2005, sid. 227)

"Hur är samhället organiserat i kommunikativ bemärkelse? Vilka kommunikativa erfarenheter tillåts vissa grupper göra och vilka diskursiva miljöer har de tillgång till?"
(Säljö, 2005, sid. 248)

3.2 Diskursanalys enligt Foucault

Winther-Jørgensen och Phillips (2010) beskriver att Foucault var den första att använda sig av diskursanalys. Foucault utvecklade begrepp och teori och genomförde även empiriska studier. Enligt Bergström och Boréus (2005a) kan Foucault sägas representera den så kallade kontinentala diskursanalysen. Centralt för Foucault var, enligt författarna, relationerna mellan olika utsagor. Enligt Bergström och Boréus betonar Foucaults diskursanalys snarare de gemensamma drag som rymts inom diskursen än diskursens motsättningar. Förändringar betonas i diskursanalysen.

Diskursanalysen kan, enligt Bergström och Boréus, (2005a) förekomma såväl inom språk- som samhällsvetenskapen, men har en inriktning mot innebördsaspekten i texterna. Winther-Jørgensen och Phillips (2010) betonar diskursanalysens starka samband mellan teori och metod. Filosofiska premisser, teoretiska modeller och metodologiska riktlinjer avseende det sätt på vilket forskningsområdet angrips, samt språkanalysens specifika tekniker, är alla delar av en helhet. Författarna anser att element från olika diskursanalytiska eller andra perspektiv

kan förekomma tillsammans under förutsättning att de används inom en sammanhållen teoretisk ram.

Bergström och Boréus (2005a) menar att den syn på diskurser som representeras av Foucault kan sägas innehålla två steg. De vetenskapliga påståendena i diskurserna betonas genom arkeologin, medan genealogin innehåller en vidgad syn på diskurser genom att den har ett tydligare fokus på makt. Enligt Winther-Jørgensen och Phillips (2010) beskrivs den arkeologiska fasen i allmänhet som tidig och den genealogiska fasen som sen, även om de i viss mån användes samtidigt. Winther-Jørgensen och Phillips menar att Foucault hade för avsikt att arkeologiskt göra klart hur reglerna för utsagor betraktas som sanna och meningsfulla i sin historiska kontext.

Ett viktigt fokus i diskursanalysen är, enligt Winther-Jørgensen och Phillips (2010), hur den sociala världen med sina objekt och subjekt konstitueras i diskursen. Enligt Winther-Jørgensen och Phillips beskriver Foucault, i den arkeologiska fasen, sanning som en diskursiv konstruktion där så kallade kunskapsregimer avgör vad som är falskt respektive sant. Kunskap betraktas således inte enbart som en spegling av verkligheten. Winther-Jørgensen och Phillips menar att Foucault önskar påvisa vilka strukturer som finns i kunskapsregimerna, alltså reglerna för vad som är socialt accepterat respektive inte accepterat att säga, samt vad som anses vara sant respektive falskt. Enligt Winther-Jørgensen och Phillips gör Foucault några antaganden som fortfarande präglar sättet att betrakta diskursanalys. Ett sådant antagande är att diskursen sätter gränser för vad som ger mening och att sanning skapas i diskursen.

Winther-Jørgensen och Phillips (2010) diskuterar kring Foucaults senare arbete, det genealogiska, i vilket teorin om makt/ kunskap är central. Winther-Jørgensen och Phillips menar att makt är såväl produktiv som begränsande. Genom att makt konstituerar kunskap, diskurser etc. skapas den sociala omvärlden, liksom diskurser om denna. I Foucaults senare arbete betonas omöjligheten i att tala från placeringar utanför diskurserna, varför sanning, enligt det sättet att betrakta olika utsagor, inte är möjlig att nå. Däremot talar Foucault i den genealogiska fasen om sanningseffekter, vilka varken är falska eller sanna och vilka skapas i diskurserna.

Enligt Winther-Jørgensen och Phillips menar Foucault att subjektet inte är en autonom enhet, den skapas i stället i diskursen. Verkligheten nås inom, inte utanför diskursen. Enligt Bergström och Boréus (2005a) innebär Foucaults teorier inte i första hand att individens åsikter eller uttalanden står i fokus, utan snarare handlar det om subjekt som har olika positioner inom den diskurs man rör sig i. Diskursen skapar en ram, dvs. en uppsättning regler, som bestämmer hur och från vilka positioner subjektet får agera.

3.3 Centrala begrepp

I analysen används begreppen möjlighetsvillkor, produktiv eller begränsande makt.

Möjlighetsvillkor beskrivs av Bergström och Boréus (2005b) som ett diskursanalytiskt begrepp hämtat från Foucault. Möjlighetsvillkoret lyfter fram ett samhällsproblem som är av så stor betydelse att det inte bara kräver en speciell kompetens, utan också innefattas av förslag på hur problemet kan lösas. Möjlighetsvillkoret kan bilda objekt för vetenskaplig kunskap.

I studien pekar möjlighetsvillkoret, enligt Bergstöms och Boréus definition, på de faktorer som gör att arbete med skönlitteratur problematiseras och görs till ett objekt för kunskap. I studien betonar exempelvis pedagoger i alla grupper svårigheten att finna lämplig litteratur för elever med stora kognitiva svårigheter. Svårigheterna att hitta åldersadekvat litteratur medför därtill problem i arbetet med skönlitteratur.

Makt beskrivs av Winther-Jørgensen och Phillips (2010) som både produktiv och begränsande. Tankarna om makt härrör från Foucaults senare arbete. Författarna menar att makt utvecklas i relationen mellan människor, utan att vara bunden till enskilda individer. Makt återfinns snarare i sociala praktiker. Såväl kunskap som diskurser skapas genom makt. Kvale och Brinkmann (2009) poängterar att i en analys bör makt inte kopplas till enskilda personer, utan till situationer och företeelser. Bergström och Boréus (2005b) menar att makt har en nära koppling till kunskap. Enligt författarna kan makt vara positiv eller produktiv och genom styrning leda eller forma individen. Makt kan även vara negativ, begränsande, och förknippas då, enligt författarna, med straff, restriktioner och disciplinering.

Jørgensen och Phillips (2010) menar att inom diskursen skapas så kallade sanningseffekter, medan sanning inte kan uppnås, eftersom det inte är möjligt att tala från positioner utanför diskursen.

I studien analyseras utsagor utifrån hur makt används inom diskursen, exempelvis hur produktiv makt används för att utveckla arbetet med skönlitteratur samt negativ makt i form av att vissa elever inte får möjlighet att vara delaktiga i arbetet med skönlitteratur.

Begreppen möjlighetsvillkor och makt beskrivs ytterligare i metoddelen (kap 4.4) samt i analysdelen (kap 6).

3.4 Aktuellt kunskapsläge

3.4.1 Begreppet literacitet

För att i någon mån närma sig diskussion om läs- och skrivutveckling hos elever med utvecklingsstörning, är en diskussion kring begreppet literacitet, engelskans literacy, nödvändig. Begreppet beskrivs i Oxford Advanced Learner's Dictionary (2010) som "the ability to read and write". Den svenska motsvarigheten literacitet, som bland annat används av Langer (2005), finns däremot inte med i SAOL (2011).

Begreppet literacitet, engelskans literacy, kan förstås som förmågan att läsa och skriva, men har också en vidare betydelse där förmågan att tänka och reflektera kring texter är central. Begreppets olika innebörder har betydelse för hur man skall förstå de texter som handlar om literacitet. Langer (2005) menar att begreppet literacitet innebär att eleven använder sig av texter för att pröva och ompröva sätt att tänka. Eleven skapar och läser texter som kräver tänkande och reflektion. Texterna ger eleven tillfälle att reflektera och diskutera kring världen, sin omgivning och sig själv. Enligt Langer skapar eleven i olika sammanhang och situationer mening genom att manipulera sina tankar och sitt språk, vilket leder till att han/hon utvecklar sin förmåga att reflektera kring företeelser på varierande sätt. På så vis bidrar skönlitteraturen till att eleven kan definiera och omdefiniera sig själv och andra och utforska såväl den egna identiteten som andras. Skönlitteratur väcker tankar om vem eleven är och skulle kunna bli och om hur världen skulle kunna se ut.

I likhet med Langer (2005) diskuterar Alfassi, Weiss, Lifshitz (2009) begreppet literacy. Enligt dem innebär begreppet att eleven förstår innehållet i en text och att han/ hon klarar att reflektera kring olika slags litteratur. Författarna menar att en utvecklad förmåga att läsa, skriva och formulera tankar kring ett givet innehåll gör att elevens möjligheter till delaktighet i samhällslivet ökar. Literacitet som ett sätt att öka elevens livskvalitet diskuteras även av Downing (2005), som påpekar att eleven i takt med att han/ hon utvecklar sin literacitet får större möjligheter att ta del av information, organisera den egna tillvaron, göra aktiva livsval och bli självständig.

Keefe och Copeland (2011) diskuterar hur literacitet kan definieras och vilka konsekvenser en definition av begreppet kan få för elever i behov av stöd. Författarnas utgångspunkter är att elever med omfattande behov av stöd kan ta till sig undervisning i literacitet och att forskningsfältet i högre grad än idag borde präglas av optimism och ett förhållningssätt där inkludering betonas. Författarna påpekar att begreppet literacitet är komplext och föränderligt och att en entydig definition inte är möjlig att göra. Keefe och Copeland slår fast att literacitet är en mänsklig rättighet och menar att dess definition påverkar både elever och den undervisning som bedrivs i klassrummen.

Keefe och Copeland (2011) diskuterar definitioner för literacitet definierade av bland andra PISA¹ och UNESCO². Författarna konstaterar att man till exempel i PISAs definition utesluter elever som inte läser och skriver på konventionellt sätt, genom att individens förmåga att använda sig av skriven text betonas. Enligt Keefe och Copeland kan sådana definitioner leda till att elever, till exempel de som använder sig av alternativa kommunikationssätt, utestängs från arbetet med literacitet. Författarna påpekar: "not all people communicate ideas in the same way and that multiple forms of communication should be valued." (Keefe och Copeland, 2011, sid 94)

Bland de elever som, enligt Keefe och Copeland (2011), är i stort behov av stöd finns elever som lär sig att läsa och skriva med konventionella metoder. Författarna betonar dock att om man definierar literacitet på ett sådant sätt att det förutsätter att eleven använder skriven text riskerar man att elever med omfattande behov av stöd får undermålig undervisning i literacitet eller inte får någon undervisning i literacitet alls.

Keefe och Copeland (2011, sid. 97) presenterar några grundprinciper för hur de föreslår att begreppet literacitet bör definieras:

1. All people are capable of acquiring literacy.
2. Literacy is a human right and is a fundamental part of the human experience.
3. Literacy is not a trait that resides solely in the individual person. It requires and creates a connection (relationship) with others.
4. Literacy includes communication, contact, and the expectation that interaction is possible for all individuals; literacy has the potential to lead to empowerment.
5. Literacy is the collective responsibility of every individual in the community; that is, to develop meaning making with all human modes of communication to transmit and receive information."

¹ PISA: (Programme for International Student Assessment) beskrivs av Skolverket (2012) som ett OECD-projekt vars syfte är att genom prov, vilka genomförs vart tredje år, undersöka elevernas förmågor inom kunskapsområdena läsförståelse, naturvetenskap och matematik.

² UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Keefe och Copeland menar att elever med stort behov av stöd kan utveckla sina förmågor i literacitet. Författarna påpekar att undervisning i literacitet bör fortsätta under hela skoltiden, eftersom ungdomar och vuxna har visat sig ha bättre möjligheter att ta till sig undervisningen än yngre barn. Betoningen på alla elevers rätt till utveckling av literacitet beskrivs av Keefe och Copeland: "The result of this perspective is the assumption that all learners are citizens in the literate community." (2011, sid. 96)

3.4.2 Skönlitteratur i gymnasieskolan

Langer (2005) menar att elevens tänkande fördjupas genom att han/ hon läser, skriver eller lyssnar till högläsning. Författaren beskriver elevens arbete med skönlitteratur som att eleven successivt rör sig in i, genom och ut ur olika föreställningsvärldar. Eleven går genom olika faser där hans/ hennes erfarenheter och förväntningar styr utvecklingen av faserna och där elevens egen tolkning ses som central. Elevens motiv för att läsa, hans/ hennes erfarenheter och uppfattningar om vad som är politiskt och socialt korrekt och om vad han/ hon tror att läraren har för intentioner påverkar elevens föreställningsvärldar.

Enligt Langer ses fantasin som en viktig del i elevens meningsskapande genom att eleven får tillfälle att växla mellan fantasi och verklighet. Skönlitteratur uppmuntrar eleverna att spekulera. Litteraturens olika karaktärer ger eleverna möjlighet att pröva egna och andras beteenden och motiv.

"I en litterär erfarenhet finns inga slut, bara pauser och framtida möjligheter."
(Langer, 2005, s. 17)

Molloy (2008) diskuterar mötet mellan eleven och den skönlitterära texten. Molloy menar att eleven genom litteratur och språk har möjlighet att betrakta de egna erfarenheterna i ett större perspektiv och därigenom utvecklar sin förståelse av omvärlden. Såväl elevens språk som personlighet kan, enligt Molloy, utvecklas i arbetet med skönlitteratur. Elevens upplevelse av att det finns en förankring i den egna verkligheten betonas.

Bommarco (2006) har studerat vad som sker då en klass gymnasieelever läser skönlitteratur. Författaren beskriver hur teorier kring läsning sedan 1900-talets mitt alltmer har fokuserat på reader-response-criticism, dvs. vad som sker i samspelet mellan läsaren och texten. Bommarco menar att läsning pågår i ett socialt och kulturellt sammanhang, dvs. är situerad. Författaren ser arbetet med skönlitteratur som en aktivitet som är aktivitets- och kulturskapande, men också social, eftersom reflektion, bearbetning av erfarenheter och kunskapsutveckling sker genom samtal. Författaren menar att kunskap konstrueras både i läsande, skrivande och genom samtal. I diskussionen har eleven möjlighet att utveckla språket, genom att han/ hon prövar sina argument och kunskaper mot andras. Enligt Bommarco bör läraren ha en klar avsikt med sitt val av litteratur, men betonar samtidigt elevernas behov av att läsa sådant som knyter an till deras intressen och livssituationer. Att texten fungerar i en specifik kontext med specifika läsare betonas av Bommarco.

Probst (2004) skriver om val av skönlitteratur för unga vuxna. Enligt Probst finns två hänsyn att förhålla sig till vid val av litteratur: dels böckernas relevans och litterära kvaliteter, dels huruvida de är lämpliga för elevgruppen. Författaren menar att för att få elever att diskutera och reflektera, att överhuvudtaget känna något när de läser, är det viktigt att hitta litteratur som provocerar och lockar till diskussion och samtal. Probst menar att vid olika tidpunkter i livet reagerar läsaren på olika sätt inför litteratur. Skillnaden finns i läsarens inre. Enligt

författaren har ungdomslitteraturen en självklar plats i undervisningen. Probst menar att ungdomslitteraturen i gymnasieskolans kurser inte ersätter de klassiska skönlitterära verken och inte heller försämrar kursernas kvalitet:

"Rather, it strengthens it by offering students the emotional and intellectual experiences of significant reading-the same sorts of experience that skilled adults may have with the established great books of the culture. It invites them to participate at their own level in the ongoing dialog about the major issues of human lives." (Probst, 2004, s. 224)

3.4.3 Förutsättningar för kunskapsutveckling för elever med utvecklingsstörning

Vid studier av utveckling av literacitet för elever med utvecklingsstörning bör nämnas, vilket Browder, Mims, Spooner, Ahlgrim-Delzell och Lee (2008) påpekar, att majoriteten av senare tids läsforskning och forskning om högläsning inte i någon högre grad inkluderar elever med stora kognitiva svårigheter. Däremot finns studier avseende de *förutsättningar* som finns för elever med funktionsnedsättningar och deras kunskapsutveckling.

Biklen (2000) och Kliewer, Biklen och Kasa- Hendrickson (2006) har studerat hur områdena kommunikation och läsutveckling kan bidra till förståelse mellan människor. Författarna menar att samspel skapar mening för individen. Biklen och Kliewer et. al. har även studerat hur man kan konstruera en bild av en människa med betydande funktionsnedsättningar som en kompetent samhällsmedborgare. Studierna pekar på det faktum att i segregering skolformer definieras olika kategorier av elever av personer med särskild kompetens, av Kliewer et. al. (2006) kallade för experter. Elevernas möjligheter respektive brist på möjligheter påvisas av experterna. Biklen (2000) påtalar det problematiska i att elevernas utvecklingsmöjligheter begränsas av de ramar som sätts för människor inom definierade kategorier. Författaren menar att funktionsnedsättningen i sådana fall tillåts fungera som en idé som utesluter mänsklig utveckling. Läsförmågan hos personer med funktionsnedsättningar betraktas exempelvis som statisk, utan möjlighet till utveckling.

Biklen (2000) beskriver hur såväl akademisk som social inkludering skulle kunna uppnås och hur människor med funktionsnedsättningar, så som utvecklingsstörning, kan göra sina röster hörda i inkluderingsdiskussionen. En förutsättning för att inkludering för den enskilda människan överhuvudtaget skall bli möjlig är, enligt Biklen, att han eller hon klarar av att stå emot de statiska antaganden som finns om funktionsnedsättningar. En annan är att personen klarar av att skapa och hitta en kontext där man kan uppleva kompetens. Andra förutsättningar är att personen lär sig att upptäcka och att stå emot normativa berättelser om funktionsnedsättningar och, inte minst, att människor utan funktionsnedsättningar får erfarenheter av hur världen kan upplevas om man har en funktionsnedsättning.

Även Säljö (2005) knyter an till Kliewer et. al.s (2006) studier av hur exempelvis kommunikation bidrar till förståelse mellan människor. Säljö menar att eftersom man i ett sociokulturellt perspektiv antar att utveckling och lärande sker då människan deltar i sociala praktiker måste samhället tillåta olika grupper att medverka i olika diskursiva miljöer och få lov att göra samma kommunikativa erfarenheter.

3.4.4 Utveckling av literacitet för elever med utvecklingsstörning

Alfassi, Weiss, Lifshitz (2009) har undersökt vilka effekter strategier för läskunnighet kan få för elever med lindrig och måttlig utvecklingsstörning. Författarna påpekar att elever med utvecklingsstörning ofta har svårigheter med metakognition, bearbetar information långsamt

och saknar strategier för sin läsning. Alfassi et. al. understryker dock att samtidigt som personer i vissa avseenden kan begränsas av sin utvecklingsstörning, så finns ofta styrkor som samexisterar med begränsningarna. Med riktiga stödåtgärder förväntar sig författarna att elever med utvecklingsstörning får ökade möjligheter att delta i sociala sammanhang. Trots att elever med utvecklingsstörning, vilket påpekas av Cooper-Duffy, Szedia och Hyer (2010), i stor utsträckning arbetar enskilt med en pedagog och kan ha svårt att lära sig att delta i gruppaktiviteter är interaktion och delaktighet, enligt Alfassi et. al. (2009) av avgörande betydelse för elevernas utveckling.

Alfassi et. al. (2009) betonar att literacitet inte är omöjlig att uppnå för människor med utvecklingsstörning. För att utveckla elevernas literacitet menar författarna att man bör utgå från elevernas styrkor och träna läsfärdigheter i en relevant kontext där man uppmuntrar eleverna att tänka medan de läser. Även Cooper-Duffy et.al. (2010) anser att läsning inte bara är att känna igen ord, utan även att förstå text och betonar att literacitet bör tränas i meningsfulla situationer i ett relevant sammanhang.

Liksom Alfassi et. al. (2009) har Shurr och Taber- Doughty (2012) undersökt möjligheterna att öka elevens förmåga till läsförståelse. Eleverna i studien beskrivs ha måttlig utvecklingsstörning och språkstörning och går i middle school. Shurr och Taber- Doughty påpekar i sin studie att man för elever med funktionsnedsättningar inte har tillräckligt höga ambitioner. Enligt författarna tillhandahåller man inte heller tillräckligt stöd för eleverna och pedagogerna saknar kompetens. Downing (2005) menar att brist på tekniska hjälpmedel och brist på tid avsatt för undervisning motverkar elevernas utveckling.

Downing (2005) och Shurr och Taber- Doughty (2012) menar att i arbete med skönlitteratur har val av text betydelse. Downing påpekar att äldre elever med utvecklingsstörning i allmänhet saknar åldersadekvat litteratur, vilket också påvisas av Shurr och Taber- Doughty. Det stöd i form av bilder, lättläst text och liknande som eleverna på grund av sina funktionsnedsättningar behöver, finns framförallt att hitta i texter för yngre barn. För att eleverna skall få tillgång till ett större urval av åldersadekvat litteratur menar Browder et. al. (2008) att böcker borde anpassas efter eleverna tekniskt, kognitivt och fysiskt.

I Shurrs och Taber- Doughtys (2012) studie använde man sig av åldersadekvata texter, vilka lästes högt, tillsammans med bildstöd, i något fall teckenstöd, och diskussioner för att utveckla elevernas förståelse. Bilder diskuterades, vilket hjälpte eleverna att förstå berättelsernas huvuddrag. Shurr och Taber- Doughty fann att åtgärderna hade positiv effekt på elevernas förståelse. Elevernas förståelse förbättrades och de klarade att följa med i och diskutera åldersadekvata texter. Så som Shurr och Taber- Doughty själva påpekar, valdes eleverna i studien ut delvis på grundval av sin förmåga att läsa och svara på s.k. multiple choice-frågor, vilket begränsade deltagarna till elever med läsförmåga.

Browder et. al. (2008) har däremot genomfört en studie med tre elever med grava funktionsnedsättningar. Eleverna hade alla flera funktionsnedsättningar. Genom att man läste och upplevde litteratur tillsammans ville författarna undersöka om eleverna skulle utveckla sin literacitet. Planeringen genomfördes av ett team och man använde sig av metoden Universal Design for Learning³, UDL, för att ge eleverna möjligheter att delta i arbetet med

³ Universal Design for Learning: Enligt National center on universal design for learning (2012) en metod där fokus ligger på att utveckla lektionsplanering, material etc. för att möjliggöra inkluderande undervisningsmiljöer för alla elever. Genom representation, engagemang, och uttryck betonas den enskilda individens utveckling och lärande.

skönlitteratur. Resultatet av studien visar att de tre elever som deltog i studien alla utvecklade sin literacitet.

Browder et. al. (2008) menar att ett effektivt sätt att utveckla elevernas literacitet är att tillsammans lyssna på en text för att sedan diskutera och reflektera kring innehållet. Browder et. al. har gjort en modell för hur undervisning för elever med större svårigheter skulle kunna se ut. Författarnas avsikt är att öka elevernas livskvalitet genom att i högre grad än tidigare bli självständiga läsare och genom att dela litterära upplevelser med andra. Enligt författarnas modell skulle varje elev få undervisning i läsinläring, till exempel genom att träna att koda av, öka sitt ordförråd, utveckla sin förståelse och framförallt få tillgång till litteratur. Också undervisning i att lyssna till högläsning eller ljudböcker nämns av författarna. För äldre elever menar Browder et. al. att innehållet kan bli mer begripligt för alla elever i klassen om man innan högläsningen börjar först läser en sammanfattning.

Enligt Browder et. al. (2008) är det komplicerat att hitta metoder för elever med stora kognitiva svårigheter genom vilka de kan ta till sig och diskutera, eller i någon mån uttrycka sig om texter. Det faktum att en elev inte har förmåga att uttrycka sig genom tal betyder dock inte, vilket också Downing (2005) påpekar, att eleven inte har något att säga. Att använda alternativ kommunikation kan, enligt Browder et. al. (2008) öka möjligheterna för elever med kognitiva svårigheter att förbättra sina literacitet och sin förmåga att kommunicera. Trots det kan det även med alternativ kommunikation vara svårt för eleverna att uttrycka sig tillräckligt tydligt för att förmedla tankar och åsikter.

Downing (2005) diskuterar hur elevens förmåga att kommunicera kan öka. Författaren menar att det finns ett tydligt samband mellan kommunikationsutveckling och utveckling av literacitet. Den enskilda individens behov av att lära sig att kommunicera spontant understryks. Eftersom elever med kognitiva funktionsnedsättningar har svårigheter att generalisera sätt att kommunicera från en situation till en annan bör läraren, enligt Downing, hjälpa eleven att ta reda på vilken vokabulär och vilka språkliga förmågor som är nödvändiga i en viss språklig situation.

3.4.5 Forskning i Sverige kring utveckling av läsförståelse för elever med utvecklingsstörning

Reichenberg och Lundberg (2008) diskuterar läsförmågans betydelse för den enskilda människans möjligheter att genom att kunna ta del av skriven information etc. delta i samhällslivet, men också att läsa för nöjes skull. Författarna menar att trots att de flesta barn lär sig att koda av ord kan ett bristande ordförråd och svårigheter att hantera meningsbyggnad för vissa elever göra att de har svårt att förstå innehållet i en text.

Reichenberg och Lundberg (2008) beskriver olika grupper av elever som kan ha svårigheter med läsinläring och läsförståelse. Om elever med utvecklingsstörning skriver författarna:

"Barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning kan lära sig läsa. De lär sig alla bokstäver och kan avkoda skrivna ord med viss säkerhet. Men de har ett dåligt utvecklat ordförråd särskilt när det gäller abstrakta ord. Deras arbetsminne är också begränsat vilket gör att långa meningar blir svåra." (Reichenberg & Lundberg, 2008, sid. 19)

Enligt Reichenberg (2008) är en av svårigheterna för elever som beskrivs som svaga läsare, att de inte läser aktivt, vilket bland annat innebär att de inte infererar, dvs. läser mellan

raderna. Inte heller klarar de att göra antaganden för vad som skall hända i texten och de har ingen metakognition, dvs. medvetenhet om hur de läser, när de förstår eller inte förstår.

Reichenberg och Lundberg (2008) menar att texter för personer med utvecklingsstörning bör präglas av att budskap och innehåll är tydliga, handlingen är kronologisk, samt att liknelser, ordspråk etc. undviks. Orden bör, enligt författarna, ha kopplingar till varandra, utan att upprepas i alltför hög grad och huvudsatser är att föredra. Då lärare väljer texter till sina elever påpekar Reichenberg (2008) att bokens framsida, förordet, samspel mellan text och bild, en personlig författarröst och kausalitet bör granskas noga. En tydlig författarröst och rytm i texten underlättar för läsaren. Enligt Reichenberg finns ett starkt samband mellan ord- och läsförståelse. För att eleven skall öka sitt ordförråd bör han/ hon möta nya ord, samtidigt som andelen okända ord inte bör vara alltför hög. Reichenberg och Lundberg (2008) och Reichenberg (2011) har även undersökt förmågan att utveckla läsförståelser hos elever i grundsärskolan och funnit att det genom systematiska textsamtal går att öka elevernas förmåga till läsförståelse.

Reichenbergs och Lundbergs resultat har betydelse för studien i det avseende att man pekar på det fenomen att elever i sarskolan, vilket även påpekas av Carlbeckkommittéen (SOU 2003:35) och i SOU 2011:8, ofta möts av för lågt ställda krav på kunskap och sociala utmaningar. Studiens avsikt är således att undersöka hur pedagoger ser på arbetet med skönlitteratur i gymnasiesärskolans individuella program. Intentionen med en presentation av aktuellt kunskapsläge där bland andra Langer (2005), Molloy (2008) och Probst (2004) finns representerade kan betraktas som ett utgångsläge där man förutsätter att alla elever har förmåga att utvecklas och där man utgår från att arbete med literacitet, i den här studien i form av arbete med skönlitteratur, bör vara tillgänglig för alla elever.

4. Metod

4.1 Urval och genomförande

Enligt Stukát (2005) har den kvalitativa studien inte för avsikt att visa på ett statistiskt representativt urval, utan på olika kategorier av uppfattningar. I studien var enbart pedagoger i gymnasiesärskolans individuella program som arbetade med svenska aktuella för intervjuerna. Urvalet blev därför ändamålsenligt, inte slumpmässigt.

Tre olika gymnasiesärskolor valdes ut och tillfrågades, enligt förfrågan i Bilaga 2. De tre gymnasiesärskolorna var alla lokalmässigt integrerade med övriga gymnasieskolan och fanns i kommuner med cirka 75 000 invånare. Eftersom antal lärare på varje skola kunde bedömas som relativt få, enligt Skolverket (2012a) arbetade under läsåret 2011/2012 knappt 3000 lärare i gymnasiesärskolans individuella program, gjordes ingen urskiljning av lärarna, mer än att de skulle arbeta med svenska. På respektive skola tillfrågades rektor om en grupp med 4-6 pedagoger som arbetade med svenska ville ställa upp på en fokusgruppsintervju. Förhoppningen var att det på varje skola skulle finnas tillräckligt många pedagoger som arbetade med svenska. Två av skolorna svarade genast ja till att ställa upp på intervju, medan en avstod från att svara, trots att frågan upprepades. Det visade sig sedan svårt att finna en tredje skola med pedagoger som var villiga att ställa upp. Förfrågan ställdes till ytterligare fem skolor med liknande förutsättningar som de första två. Skolorna avböjde, hade inte tillräckligt många pedagoger som kunde ställa upp eller avstod från att återkomma med svar.

Följden blev att förfrågan slutligen ställdes till en gymnasiesärskola i en större kommun. Gymnasiesärskolan visade sig vara exkluderad från övriga gymnasieskolan. Resultaten av intervjun i den skolan avvek något från de övriga skolorna, vilket redovisas i resultatet.

Vid intervjutillfällena deltog i alla grupper tre personer. Alla deltagare i fokusgruppsintervjuerna var kvinnor i olika åldrar. De var lärare i olika ämnen eller specialpedagoger eller speciallärare med bakgrund som förskollärare. En av lärarna hade specialpedagogisk fördjupning i sin lärarutbildning. Tre av pedagogerna hade utbildning i svenska. Wibeck (2010) menar att i fokusgruppen är fyra till sex personer ett lagom antal. Wibeck föreslår minst fyra, för att undvika triad och eftersom det i en alltför liten grupp är svårt att urskilja mönster, och inte fler än sex, eftersom subgrupper riskerar att bildas i större grupper och materialet kan bli svårt att hantera om deltagarna är för många.

De pedagoger som intervjuades på respektive skola var yrkesverksamma på samma gymnasieskola och kände följaktligen varandra, varandras elever och den rådande kulturen på skolan. Däremot arbetade inte alla i samma klass. Enligt Wibeck (2010) kan en redan existerande grupp med fördel användas eftersom deltagarna i den kända gruppen kan ha lättare att diskutera fritt än om de är helt okända för varandra. Homogena grupper kan ha den fördelen att det är lättare att skapa en avslappnad stämning i gruppen än i heterogena grupper. Intrapersonella faktorer, såväl som demografiska variabler påverkar, enligt Wibeck, känslan av samhörighet i gruppen. Man bör dock, enligt författaren, undvika att eftersträva konsensus och vara aktsam på att i en redan existerande grupp finns risk att vissa ämnen tas för givna, medan andra är känsliga och av det skälet utelämnas. För studien bedömdes det som relevant att deltagarna kunde tala öppet med varandra för att reflektioner kring användandet av skönlitteratur skulle bli synliga. Wibeck påpekar även att fokusgrupperna skall likna vardagliga samtal. Därför gjordes bedömningen att redan existerande grupper av pedagoger passade syftet bäst.

Fokusgruppsintervjuerna ägde rum i skolornas lokaler. Nackdelen med att anpassning av möblering etc. var svårare att påverka bedömdes mindre viktigt än att deltagarna var bekväma i sin miljö. Det fanns dessutom en praktisk aspekt i att deltagarna inte behövde lägga tid på att förflytta sig, då intervjuerna genomfördes inom ramen för deras arbetstid. Lokalerna visade sig vara ändamålsenliga. Informanterna satt i två fall runt ett rektangulärt bord, relativt nära varandra, i ett fall runt ett större konferensbord. Även jag satt med vid bordet. Diktafon användes och placerades mitt på respektive bord. Yttre ramar så som tidsaspekten presenterades i förväg för att deltagarna inte skulle känna sig stressade. En timme avsattes för själva intervjun. Intervjuerna varade 40-50 minuter.

Enligt Wibeck (2010) finns det under fokusgruppsintervjun fördelar med att deltagarna befinner sig i en välbekant miljö. En sådan fördel är att deltagarna känner sig bekväma med miljön och deltagarna. Nackdelen kan, å andra sidan, vara att forskaren inte i lika hög grad kan styra val av plats, möblering och liknande. Yttre störningsmoment kan, enligt Stúkat (2005) också påverka studiens reliabilitet. Genom att ett lugnt och störningsfritt rum används och att tid avsätts på ett sådant sätt att respondenterna inte blir stressade kan forskaren motverka att sådana yttre faktorer minskar reliabiliteten.

I studien avsågs fokusgruppsintervjun att kompletteras med en dokumentanalys. Enligt Wibeck (2010) kan olika forskningsstrategier leda fram till olika data, men olika strategier kan också öka validiteten genom att resultaten överlappar varandra. En möjlighet fanns att en jämförelse mellan analys av fokusgruppsintervjun och dokumentanalysen kunde visa på likheter respektive skillnader i styrning av skolans arbete med skönlitteratur jämfört med de föreställningar som pedagoger hade om arbete med skönlitteratur.

4.2 Diskursanalytisk ansats

Enligt Eliasson och Klasson (2009) betyder begreppet diskurs oftast att när vi agerar inom olika språkliga domäner, dvs. områden, följer språket vissa mönster. I en viss social kontext talar man om världen på ett särskilt sätt. Diskursen förändras över tid och är bunden till den kultur som råder. Diskurs betyder, enligt Bergström och Boréus (2005a), att språk används på ett visst sätt i en särskild social praktik. Diskursanalys beskrivs av Winther-Jørgensen och Phillips (2010) som "*ett bestämt sätt att tala om och förstå världen*". (s. 7). Författarna menar att diskursanalysen, då den består av ett antal multidisciplinära och tvärvetenskapliga ansatser, är användbar vid undersökningar inom olika sociala områden. Bergström och Boréus (2005a) beskriver hur man i diskursanalysen, med språket i fokus, får möjlighet att studera olika samhällsfenomen. Genom att handling och språk vävs samman i diskursanalysen bidrar språket till att forma verkligheten.

Fokusgruppsintervjuerna har en kvalitativ inriktning. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) kännetecknas den kvalitativa intervjun av en vilja att utifrån de intervjuade personernas perspektiv förstå världen. Författarna betraktar intervjun som ett utbyte av åsikter mellan personer som samtalar, där samtalet har ett bestämt syfte och en särskild struktur. I interaktionen mellan den person som intervjuas och den som intervjuar konstrueras kunskap. Forskningsintervjun definieras av Kvale och Brinkmann (2009) som "*en intervju med målet att erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka innebörden av de beskrivna fenomenen*." (s. 19)

Den kvalitativa forskningsintervjun beskrivs av Kvale och Brinkmann utifrån tre perspektiv. Författarna menar att intervjuandet kan ses som ett hantverk, de ser intervjun som en aktivitet som producerar kunskap där diskussioner om metod föregås av föreställningar om kunskap och de betraktar intervjuandet som en social praktik. Kvale och Brinkmann tar upp de sju stadierna som de menar att forskningsintervjun följer. Stadierna består av tematisering av intervjuprojektet, planering, intervju, utskrift, analys, verifiering och rapportering.

Winther-Jørgensen och Phillips (2010) menar att, precis som Foucault beskrev, verkligheten kan nås inom en specifik diskurs. Meningen med diskursanalysen är således att undersöka de mönster som kommer till uttryck i utsagorna. Enligt Wibeck (2010) kan fokusgruppsintervjun användas då forskaren vill ta reda på hur diskussionen kring ett givet ämne skulle kunna gestalta sig. Deltagarnas attityder och värderingar inför ämnet kan på så sätt studeras närmare. Eftersom deltagarna såväl utvecklar egna tankar och föreställningar som ställer frågor till varandra kan fokusgruppsintervjun komma att påminna om ett vardagligt samtal. Enligt Hylander (2001) används fokusgrupper när syftet är att få fram människors åsikter och värderingar. Hylander menar att fokusgrupper kan användas som en av flera metoder under olika skeenden av en forskningsprocess.

Diskursanalys beskrivs av Winther-Jørgensen och Phillips (2010) vara lämplig att använda vid studier av kommunikationsprocesser både i kulturella och samhälleliga utvecklingsprocesser och i sociala sammanhang. Författarna påpekar att diskursanalysens tre angreppssätt diskursteori, kritisk diskursanalys och diskurspsykologi kan användas vid så kallad kritisk forskning. Med kritisk forskning avses studier och kartläggning av samhällets maktrelationer, följda av formuleringar av normativa perspektiv och förslag till social förändring. Diskursbegreppets maktperspektiv lyfts fram även av Bergström och Boréus (2005), som påpekar att i diskursanalysen läggs fokus snarare på frågor om identitet och makt, än på olika aktörer i samhället. Diskursiva relationer, snarare än relationer mellan grupper, betonas i analysen.

4.3 Datainsamlingsmetoder

Avsikten var att studera hur kunskap skapas i samtalet mellan pedagoger i en specifik verksamhet. Den kvalitativa intervjun valdes då den, som Kvale och Brinkmann (2009) beskriver, gav möjlighet för mig att ta del av deltagarnas perspektiv för att förstå deras ställningstaganden. Genom den kvalitativa intervjun kunde samtalet styras utefter en bestämd struktur och med ett på förhand presenterat syfte och samtidigt lämna utrymme för deltagarnas tankar och reflektioner.

Förhoppningen var att mönster skulle bli synliga genom intervjuerna. Diskursanalysen valdes då den var en lämplig metod för att betrakta hur olika diskurser, styrning och makt, samt möjlighetsvillkor skulle framträda under samtalen. Fokusgruppsintervjun valdes i syfte att studera hur själva samtalet om arbete med skönlitteratur skulle kunna se ut. Genom att studera hur deltagarna diskuterade, ställde frågor till varandra och tillsammans reflekterade och utvecklade idéer skulle deras attityder och värderingar kunna synliggöras. Fokusgrupperna skulle också ge en bild av om man arbetade tillsammans och gemensamt strävade för att nå vissa mål eller om man arbetade enskilt och kanske hade olika syn på hur arbetet skulle bedrivas. Genom att tre fokusgruppsintervjuer med flera deltagare i varje grupp genomfördes blev en stor mängd data bli tillgänglig.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är ett syfte med fokusgruppsintervjun att få ta del av deltagarnas olika syn på det ämne som är i fokus under intervjun. Fokusgruppsintervjun kan vara mer eller mindre strukturerad. Fördelen med en ostrukturerad fokusgruppsintervju är, enligt Wibeck (2010), att deltagarna i hög utsträckning kan samtala fritt, introducera nya ämnen och uttrycka egna åsikter, samt ställa frågor till varandra. Enligt Wibeck riskerar man i en styrd fokusgruppsintervju att forskarens föreställningar dominerar samtalet. För att undvika att vissa delar utelämnas eller att samtalet handlar om andra ämnen än det som avses är det moderatorns roll att vid behov styra upp samtalet, främst genom frågor. Morgan (1996) påpekar också möjligheten för moderatoren att be deltagarna att jämföra sina åsikter. Mer passiva deltagare kan, enligt Wibeck, uppmuntras såväl genom frågor som icke-verbala signaler. För att i någon mån få tag i samtalet mellan pedagogerna valdes en något mer ostrukturerad form av fokusgruppsintervju.

En intervjuguide utformades, med frågor för deltagarna att utgå från, se bilaga 1. Enligt Stukát (2005) bör intervjuguiden utformas så, att den lämnar utrymme för att nytt material skall komma fram, samtidigt som frågorna skall vara jämförbara för att det skall finnas möjlighet att tolka svaren. I enlighet med vad Stukát beskriver utformades ett antal huvudfrågor, vilka i några fall följdes upp med följdfrågor för att svaren skulle utvecklas mer. Frågorna utformades så att de skulle ge svar både på hur pedagogerna menar att använder skönlitteratur och varför och vilka tankar de har kring användning av skönlitteratur. Utrymme för fundering och reflektioner lämnades under intervjun.

Morgan (1996) påpekar att genom fokusgruppsintervjun kan forskaren få fram data som skulle vara svåra att få fram genom andra metoder. Wibeck (2010) menar att fokusgruppsintervjun ofta leder till olika analysingångar eftersom forskaren under en relativt kort tid kan få fram en stor mängd data. Också interaktionen i gruppen kan studeras. Enligt Morgan kan fokusgruppsintervjun användas enskilt eller i kombination med andra metoder, så som djupintervjuer. En kombination skulle, enligt Morgan, kunna ge undersökningen såväl mer djup som bredd. Morgan påpekar att det också är möjligt att kombinera fokusgruppsintervjun med kvantitativa metoder. I studien valdes textanalys som ett komplement till fokusgruppsintervjun. Avsikten var att undersöka vilket stöd pedagogerna får

i lokala styrdokument, samt i vilken mån pedagogernas arbete med skönlitteratur styrs av arbetsplaner eller liknande.

4.4 Dokumentanalys

För att undersökningen skulle få mer bredd var avsikten att komplettera fokusgruppsintervjuerna med dokumentanalys. På två av skolorna fanns lokala styrdokument, i form av lokal arbetsplan. På en av skolorna hade arbetsplanen ett innehåll som knöt an till studiens syfte. En skola saknade enligt pedagogerna arbetsplan, men hade en läsårsplanering, vilken inte analyserats, då den saknade relevant innehåll för studiens syfte, utan i stället innehöll plan för när på året olika arbetsuppgifter, så som arbete med utvecklingssamtal och liknande, skulle utföras.

Vid dokumentanalysen gjordes en jämförelse mellan innehållet i arbetsplanen och intervjun på den aktuella skolan. Avsikten var att studera om de avsikter som uttrycktes i arbetsplanen också skulle komma till uttryck i den diskurs som blev synlig genom fokusgruppsintervjun. Text jämfördes därför med utsagor som uttrycktes under intervjun.

4.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Stukát (2005) menar att diskussionen om reliabilitet, validitet och generaliserbarhet är viktig såväl vid en kvalitativ studie som vid en kvantitativ. Enligt Bergström och Boréus (2005b) kan det vara svårt att i diskursanalysen garantera reliabiliteten. Författarna menar därför att det är viktigt att noggrant förklara hur undersökningen gått till och motivera de tolkningar som man gör. Författarna menar också att det är viktigt att eliminera felkällor, dvs. vara noggrann med alla delar. Inläsning av text beskrivs ha stor betydelse för reliabiliteten.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) handlar reliabiliteten om huruvida de personer som intervjuas ger olika svar till olika intervjuare eller ändrar sina svar medan intervjun pågår. Beskrivningen av pedagogernas och skolornas olika förutsättningar har för avsikt att förtydliga att de förutsättningar som pedagogerna arbetar under ser olika ut, vilket kan påverka det sätt ur vilket man betraktar och beskriver arbetet med skönlitteratur.

Bergström och Boréus (2005b) menar också att forskaren kan öka sin validitet genom att ta reda på mer om den sociala kontext inom vilken studien äger rum och den vetenskapskultur hon eller han verkar inom, vilket betyder att förståelsen av den egna förförståelsen ökar. Undersökningens genomförande beskrivs under rubriken 3.1 Genomförande och 3.2 Datasamlingsmetoder. Inläsningen av text användes för att öka kännedomen om forskningsområdet. Trots att jag arbetar i gymnasiesärskolans individuella program fick därför stor vikt läggas före och under studiens gång vid litteraturstudier avseende programmet och den sociala kontext som råder där, men också vid diskursanalysen som forskningsansats. För att öka reliabiliteten avseende litteraturgenomgången användes flera artiklar respektive böcker som behandlar liknande ämnesområden.

Frågan om huruvida reliabiliteten påverkas av olikheterna på de tre skolorna bör tas upp till diskussion. Man kan anta att förutsättningarna för pedagogerna i de olika skolorna påverkar resultatet i fokusgruppsintervjuerna. Att arbeta med en elevgrupp bestående av elever med olika kognitiva förutsättningar eller att som i något fall arbeta enbart med elever med stora kognitiva svårigheter påverkar kanske det sätt på vilket man betraktar arbetet i olika ämnen.

Likaså om man arbetar i en segregerad eller mer inkluderad verksamhet. Faktorer som att man har tillgång till bibliotek och bibliotekarier påverkar förmodligen också det sätt på vilket man betraktar arbetet med skönlitteratur.

Även andra faktorer påverkar utfallet av intervjuerna. Under en av intervjuerna stördes intervjun av att det knackade på dörren och en pedagog fick lämna rummet en kort stund för att hantera en angelägen situation. Situationen hade varit svår att undvika då ansvaret för eleverna givetvis kommer i främsta rummet för pedagogerna och då ett stort antal av eleverna på den aktuella skolan var kvar på fritidsverksamheten under hela dagen. En annan intervju fick skjutas upp på grund av att pedagogerna inte från början varit införstådda i att delta i intervjun. Situationen hade varit svår att förutse då förfrågan om intervjuer går via rektor på skolorna, men jag kan konstatera att kommunikationen mellan rektor och pedagogerna på den aktuella skolan på något sätt brustit.

Möjligtvis påverkas studiens reliabilitet av ett avbrott under en intervju och att pedagogerna under en av intervjuerna mer eller mindre blivit beordrade att ställa upp på intervjun. Det kan dock konstateras att deltagarna under intervjuerna deltog på ett sätt som både under intervjuerna och vid närmare studier av analysmaterialet tycktes seriöst, då de diskuterade de olika frågorna ingående.

Enligt Winther-Jørgensen och Phillips (2010) kan forskaren utifrån en socialkonstruktionistisk utgångspunkt göra sina resultat genomskinliga genom att reflektera över och noggrant beskriver hur de studerade diskurserna relaterar till den egna personen. Enligt författarna är det i diskursanalysen av stor vikt att egna värderingar inte påverkar arbetet med analysen, utan att man försöker att förhålla sig neutral inför det material man får. Positionen både som verksam inom gymnasiesärskolan sedan 2006 och som författare av ett fåtal lättlästa böcker bör beaktas vid analysarbetet och inställningen att arbete med skönlitteratur är viktig för alla elever har de facto påverkat valet av uppsatsämne. Inställningen till ämnet får därmed inte störa arbetet med analysen, men en medvetenhet om de egna värderingarna kanske kan göra det lättare att förhålla sig neutral till analysmaterialet.

Studiens omfattning gör att den inte är så omfattande att ett generaliserbart resultat har uppnåtts. Däremot kan den ses som ett exempel på vilka mönster som blir synliga då pedagoger resonerar om arbetet med skönlitteratur. Stukáts (2005) begrepp relaterbarhet kanske passar bättre som beskrivning för studien, eftersom den beskriver ett exempel som skulle kunna relateras till andra situationer.

4.6 Bearbetning och analys av material

Avsikten med studien är således att undersöka hur diskursen om arbete med skönlitteratur i gymnasiesärskolans individuella program ser ut. Bearbetningen av materialet i studien studeras utifrån antagandet att det i grupperna kommer att visa sig mönster som är beroende både av de kulturella förutsättningar som råder och till den sociala praktik de ingår i. Ett viktigt fokus i diskursanalysen är, enligt Winther-Jørgensen och Phillips (2010), hur den sociala världen med sina objekt och subjekt konstitueras i diskursen. Frågan är huruvida förutsättningarna för arbete med skönlitteratur för ungdomar med utvecklingsstörning skapas i diskursen. Gör man liknande antaganden om arbetet och finns det exempelvis gemensamma mönster för hur man samtalar i de olika grupperna?

Bergström och Boréus (2005b) diskuterar hur man i Foucaults diskursanalys tolkar relationen text- diskurs och hur man avgränsar diskurserna. Författarna pekar på det faktum att diskursanalysen, beroende på hur man tolkar den, skulle kunna innefattas av fler dimensioner

än textanalys, vilket innebär att sociala praktiker och liknande kan ingå i diskursen. I studien görs en analys av samtalet om skönlitteratur samt av lokala styrdokument som behandlar arbete med skönlitteratur. Bergström och Boréus ger exempel på hur man kan använda sig av diskursanalys i en samhällsvetenskaplig studie. Begreppen möjlighetsvillkor, styrning- makt och vetande, vilka används för att analysera materialet i studien, beskrivs av Bergström och Boréus som exempel på begrepp med vars hjälp det empiriska materialet kan analyseras.

Efter att intervjuerna genomförts behandlades studiens empiri i flera steg. Varje intervju behandlades först enskilt. Första steget var att jag lyssnade på respektive inspelning, varefter intervjuerna transkriberades. Därefter lyssnade jag igen och skrev ner det som jag uppfattade som centralt innehåll i varje intervju. Eftersom några veckor passerade mellan intervjuerna kunde varje intervju skrivas ut innan nästa påbörjades. Därefter jämfördes de tre intervjuerna med varandra och likheter, skillnader och teman iaktogs. Resultatet sorterades utifrån rubrikerna inflytande och delaktighet, personlig utveckling och åldersadekvat läsning och exemplifierades med hjälp av citat. Slutligen analyserades intervjuerna utifrån begreppen möjlighetsvillkor, styrning- makt och vetande.

Enligt Bergström och Boréus (2005b) innebär textanalys att textens komponenter identifieras och undersöks. Textanalysen kan ha olika inriktningar, varav diskursanalysen är en. Enligt Bergström och Boréus bör synen på textanalys genomsyras av insikten att texter är skapade av människor, i allmänhet för någon typ av mottagare och att det därför finns en relation mellan texter och människor, grupper eller enskilda. Texterna speglas av de personer som skrivit dem, men även av personer i omgivningen. Texterna kan beaktas ur olika aspekter, samhällsvetenskapligt, stilistiskt, estetiskt etc.

På en av skolorna fanns en arbetsplan där arbetet med svenska beskrevs. Texten lästes och jämfördes sedan med utskriften från intervjun på den aktuella skolan. Därefter sorterades citat från arbetsplanen in under rubrikerna inflytande och delaktighet, personlig utveckling och åldersadekvat läsning. Under den avslutande fasen analyserades texten utifrån begreppen möjlighetsvillkor, styrning - makt och vetande.

4.7 Etiska överväganden

Wibeck (2010) tar upp etiska aspekter av fokusgruppsintervjun. Författaren menar att en fördel med fokusgruppsintervjun är att deltagarna har chansen att komma till tals i den mån de själva vill, men har samtidigt möjlighet att avstå från att svara på det som de upplever som känsligt. Deltagarnas möjlighet att utveckla sina svar i den mån de själva önskade sågs som en fördel vid val av metod.

I anslutning till intervjuerna informerades deltagarna i studien i enlighet med Stukats (2005) redogörelse av informations-, samtyckes-, nyttjande-, och konfidentialitetskraven. Deltagarna fick information om studiens syfte, hur den skulle gå till, att deltagande var frivilligt och att de när de vill hade rätt att avbryta. Vidare informerades de om att de data som slutsatserna och resonemangen bygger på kommer att redovisas, med hänsyn till integriteten hos de personer som figurerade i studien, samt att deltagarna är anonyma och att känsliga uppgifter kommer att förvaras på ett sådant sätt att inga obehöriga får tillgång till dem. Ett brev, vilket bifogas i bilaga 2, skickades till informanterna via skolans rektor.

Vid utskrift av intervjuerna oidentifierades pedagogerna i studien och benämndes med en slumpvis vald bokstav.

Eftersom studiens slutsatser bygger på studier av texter och samtal där dessa tolkas bör data presenteras på ett sådant sätt att tolkningar och slutsatser kan granskas i efterhand.

5 Resultat

I intervjuerna kan olika diskurser kring samtalet om arbete med skönlitteratur anas, vilket också beskrivs mer ingående i analysen. Kännetecknande för samtalet om skönlitteraturens betydelse i gymnasiesärskolans individuella program uppfattar jag som tre företeelser: ambitionen att göra alla elever delaktiga i arbetet med skönlitteratur, både för att eleverna skall få ta del av litterära upplevelser och för att de genom upplevelser, samtal och reflektioner kring litteratur skall ges möjligheter till personlig utveckling, svårigheten att hitta åldersadekvat skönlitteratur och svårigheterna i att hitta arbetssätt där alla elever är delaktiga, vilket kan kopplas till svårigheten att finna litteratur. Resultatet har därför sorterats utifrån de tre rubrikerna inflytande och delaktighet, personlig utveckling och åldersadekvat läsning.

Under intervjuerna beskriver pedagogerna arbetet med skönlitteratur. I fokusgruppsintervjun visar sig att pedagogerna i de två av skolorna vars yttre förutsättningar kan beskrivas som relativt lika också resonerar likartat kring arbete med skönlitteratur. I båda skolorna inkluderas alla elever i arbetet med skönlitteratur.

Samtalet hos pedagogerna i den tredje gruppen skiljer sig något från de förstnämnda. Även skolans förutsättningar ser annorlunda ut, genom att eleverna i den skolan är avskilda från andra gymnasieelever och beskrivs ha många olika typer av funktionsnedsättningar. Ett riktigt skolbibliotek med bibliotekarier saknas. Eleverna som går på skolan har stora kognitiva funktionsnedsättningar, i flera fall även rörelsehinder, vilket påpekas av pedagogerna. Arbetssättet beskrivs i hög grad som tematiskt. Musik beskrivs som ett viktigt inslag också i arbetet med skönlitteratur.

Enligt pedagogerna finns lokal arbetsplan på två av skolorna, medan den tredje har en läsårsplanering som innefattar när vissa moment, så som utvecklingssamtal och vissa teman, skall genomföras. På en av skolorna finns en lokal arbetsplan där arbete med svenska lyser igenom i texter om bloggar, fotodokumentation etc., men där man inte uttrycker några konkreta tankar om arbetet med skönlitteratur. På en skola finns en arbetsplan i svenska.

5.1 Inflytande och delaktighet

Elevernas inflytande över undervisningens utformning tycks variera. Enligt pedagogernas samtal framhålls att det ofta är pedagogerna som väljer litteratur och arbetssätt. Alla pedagoger menar att de väljer litteratur utifrån elevernas intressen och förmåga.

"Ja, jag hade fem böcker att välja på och så sa jag "Den här han..." och presenterade de böckerna och så sa jag "Nån av de här böckerna ska vi börja med att läsa." Och då blev det den här skateboken först, en tjej som skejtar, liksom. Så det är den sortens infl... men annars så lägger vi ju upp det själva."

Några av pedagogerna menar att det är nödvändigt att pedagogerna väljer, eftersom eleverna saknar förmågan att göra val. Andra låter eleverna välja mellan några böcker.

"Ja, alltså den där killen jag läser med, vi går ju tillsammans till biblioteket och sen ger jag honom två val."

"Och jag går inte upp till biblioteket med min grupp. Jag vet att det finns andra klasser som har varit på..." "Och de väljer säkert. Men i och med att vi har sån stor spännvidd..." "Ja, annars så har du ju, om det är tio elever, så har du tio olika delar." "Så jag tror att det är vi som indirekt väljer ut."

5.2 Personlig utveckling

I två av grupperna beskriver pedagogerna att eleverna grupperas efter intresse och förmåga, i en skola utifrån kriterierna yrkesträning- verksamhetsträning, i en skola går yrkesträning- och verksamhetsträningselever tillsammans, men grupperas trots det utefter förmåga vid högläsning. Arbetet med skönlitteratur beskrivs ha stor betydelse för eleverna. Språklig utveckling, gemenskap med de andra eleverna, personlig utveckling genom läsning, samtal och reflektion nämns som skäl för att arbeta med skönlitteratur.

"... de här böckerna som man pratar om och ställer frågor och de kan, de kan identifiera sig själva lite grann på den och när de hade läst den där så var en grupp, de blev så inspirerade, så de har börjat skriva en egen berättelse, en egen bok."

Pedagogerna i två av grupperna arbetar målmedvetet med skönlitteratur utifrån föreställningen att eleverna kan utvecklas och utveckla sin förmåga både att samtala kring skönlitteratur och att utöka sina intresseområden till att innefatta ny litteratur. Även intresse kring att låna böcker sägs öka genom kontinuitet.

"Ja, det som är bra, det är ju att ha kontinuitet. När jag gick till biblioteket varje vecka en gång då kände jag ju att ett intresse för, kanske inte skönlitteratur, men för böcker." "I sig. Att det väcks mer." "Att plötsligt börjar en elev att önska böcker, han ville se en bok om skägg. Då beställde han det. Så, så kontinuitet väcker intresse."

I en annan grupp beskriver däremot pedagogerna svårigheterna för eleverna att vara med och välja bok.

"Y: - Vill du ha den boken eller den boken? Men att lägga fram ett helt bibliotek.

X: - En kille han skulle plocka alla tio böckerna och lägga i knät.

Y: - Ja.

X: - Och så skulle han åka. Så.

Y: - Ja.

X: - Ja, nån skulle ställa sig och bara studsa."

Pedagogerna beskriver att eleverna delas in i grupper efter förmåga eller intressen. Även elevernas förmåga att följa med i en längre text nämns som kriterium för hur eleverna grupperas.

"Det är... i den ena gruppen så läser jag..., jag har läst en bok som handlar om skateboard och då tränar vi läsförståelse där, så då, då blir det inte att jag, jag sitter och läser och läser och läser, utan vi, det blir mycket, de har sina kodord och de säger stopp..." "... de förstod, det där var ett nytt ord för mig..." "... och så skriver vi upp det och pratar runt ordet. Eh... så vi utgår från, från, från en bok som är lättläst på samma sätt också, fast den är lite längre."

"Jag känner igen mig i rätt mycket av det där också, jag har delat upp min klass i två olika nivåer på, på just högläsningen."

I den arbetsplan som finns tillgänglig på en av skolorna och som beskriver arbete i svenska uttrycks att varje elev under minst 30 minuter per vecka skall lyssna på, läsa själv eller samtala kring litteratur. Arbetsplanen är formulerad på ett sådant sätt att läsförmågan i sig inte är avgörande för att eleven skall kunna tillgodogöra sig litteratur.

I alla grupper beskrivs arbete med skönlitteratur ha betydelse för elevernas personliga utveckling. Endast i något fall framhålls av en pedagog att flera av eleverna saknar förmågan att arbeta med skönlitteratur.

"Men sedan är det ju så här att ja, alltså jag har ju någon i min klass att där, där skulle jag inte ens drömma om att sätta mig ner och läsa, de förstår inte syftet med det alls." "Det, alltså, ja, därför att, de har en autism och, eller någonting sånt som gör att där, det är totalt ointressant"

Pedagogerna i gruppen menar att erfarenheten av arbete med elevgruppen visar att några elever inte förstår syftet med att läsa. Avsaknad av förmåga att abstrahera nämns som skäl för att eleverna inte klarar arbete med litteratur. Övriga pedagoger menar att man arbetar med skönlitteratur, även med elever med mycket stora svårigheter.

"... även om vi inte är nivågrupperade på något sätt, så är ju allas behov så himla olika. Så, vi har en elev som, som jag läser hela tiden med och det är ju utifrån böcker och utifrån... det är så våran kommunikation ser ut."

"Då tycker jag så här att barnen ska ju, eller ungdomarna ska ju få liksom, eh... fantisera själva egentligen. De ska ju egentligen inte behöva se, sedan så kan de ju få ta och titta i den, efter läsningen. Jag tycker ju att de ska få chansen att fantisera. Få den i sitt eget huvud, alltså, bilder. Inte alltid, bara, alltså färdiga så där."

Någon pedagog menar att skönlitteratur fungerar med samtliga elever, men att det med några elever förutsätter att det sker inom en-till-en-undervisning.

"En bok till en elev. Det är väldigt svårt för mig att läsa i gruppen, för det blir snabbt oroligt och en kille som är rullstolsburen, han börjar rulla ut, för han tycker det är tråkigt och sen blir det oroligt i klassen och nån vill överhuvudtaget inte lyssna och... så..." "Ja. Det... jag lyckas bäst när det är en till en."

Ingen av pedagogerna menar att de har stöd av styrdokument då de planerar arbete med skönlitteratur. Inte heller förväntar de sig stöd från den nya ämnesområdesplanen.

"Ja, det kan jag faktiskt inte säga, den, den enda jag vet, alltså det är mitt eget stora intresse för läsning."

5.3 Åldersadekvat läsning

I två av grupperna menar man att då eleverna klarar av det försöker man att använda sig av åldersadekvat litteratur som anknyter till elevernas erfarenheter.

"Mycket efter intressen. Fast det är ju inte lätt att pricka helt rätt. Och gärna då att man kan associera till sån där tonårslitteratur."

Gemensamt för de pedagoger i studien som arbetar med elever med större svårigheter är att de använder sig av barnlitteratur. I några fall har pedagoger försökt att använda åldersadekvat litteratur, men upplevt att det inte fungerat. Pedagogerna menar att barnböcker fångar elevernas intresse i högre grad än böcker som har ett åldersadekvat innehåll.

"Så att, när jag hade det här högläsning... eh... tillfället så, så började jag med hela, mina två första år här, med att läsa kapitelböcker, återkommande, men jag kände hela tiden när kommer vi..., när ska det börja... alltså, jag hade svårt att fånga dem i det."

"Jag tog enklare kapitelböcker som kanske riktade sig till, till låg- mellanstadiet, men när jag, till slut släppte jag det, för jag insåg, jag kände att det här fungerar inte här. Det hade svårt att komma ihåg mellan gångerna, tappade fokus lite, jag hade svårt att hålla liksom samtal kring texterna. Men nu så har jag släppt det och nu läser vi uteslutande barnböcker och de är som klistrade under en jätte viktig stund för dem."

I två av grupperna använder man sig medvetet av olika kommunikationssätt, tecken som AKK, bilder, föremål och taktila böcker för att fånga elevernas intresse och underlätta deras förståelse. I alla grupper använder man sig av kroppsspråk för att förstärka den lästa texten. I några fall har man särskilda rutiner kring läsningen för att rama in den och markera början och slut.

"Och så gör jag en kort resumé. Det här läste vi om förra veckan. Och så det här ska vi läsa om denna veckan." "Och så slutar man stunden med att, eh... det här har vi läst om idag och det här ska vi läsa om nästa vecka. Och så släcker man ljuset för att få en ram runt det, då, så man vet när det börjar och man vet när det slutar."

"Det kan ju vara så här att man läser med inlevelse och läser vissa ord liksom (gestikulerar) och, och dramatiserar det. Då tycker de att just det här med när man dramatiserar och man säger med rösten och alltihopa, det är det, kroppsspråket som de ser väldigt mycket på."

Under samtalen framkommer olika sätt att se på vilken litteratur som skall användas. Det finns hos flera av pedagogerna en intention att inspirera eleverna att gå vidare från barnlitteratur till ungdomslitteratur.

"Men vi också jobbar ganska mycket med, arbetar medvetet för att få dem att inspireras av ny litteratur. Vi menar inte att det är fult eller fel att läsa Astrid Lindgren, men ofta fastnar de i det här som är tryggt."

I den arbetsplan som finns formulerad på en av skolorna betonas arbetet med utveckla elevernas intresse för ungdomslitteratur.

"Du ska utveckla ditt intresse för litteratur, tex ungdomslitteratur, lättläst litteratur, talböcker, faktalitteratur." (Ur arbetsplan: Svenska)

Problemen med att hitta ungdomslitteratur för elever med utvecklingsstörning beskrivs av alla pedagoger som ett stort problem.

"Vad som är svårt är ju att välja en relevant bok, eh, för de har en utvecklingsstörning, eh, men de har också en livserfarenhet, så att, eh... ska man ta något barnsligt som de förstår och tycker är roligt eller ska man ta något åldersadekvat som de kanske inte helt enkelt hänger med på?"

"Så där, där, där mister vi läsförståelsen när jag läser där. Helst av allt skulle de vilja att jag satt och läste Sagan om ringen." "Det är där de vill kunna förstå, fast de kanske förstår Gittan och älgbrorsorna, liksom."

"Ja, du kan ju inte, du kan ju inte bara ta en bok och liksom, eh, relevant för den åldern... precis som en kapitelbok, så här. Det, det går inte. Det, det skulle... då skulle de nog börja tjoa och tjimma och..."

I synnerhet på en skola konkretiseras arbetet med svenska i form av en lokal arbetsplan. I arbetsplanen betonas arbetet med litteratur och möjligheten för eleverna både att utveckla sitt intresse för olika slags litteratur, så som ungdomslitteratur, lättläst litteratur och talböcker. Arbetet styrs exempelvis genom att tiden för elevens arbete varje vecka regleras. "Du ska lyssna på/ läsa själv/ samtala kring litteratur minst 30 minuter per vecka."

I arbetsplanen betonas också att eleven skall utveckla sitt intresse för och sin kännedom om biblioteken. Arbetet skall leda till att eleven lär känna biblioteket som en plats "dit du kan gå för att sitta ner och ta det lugnt, läsa tidningar, låna filmer, musik, internet." (Ur arbetsplanen)

I den andra skolan som har en lokal arbetsplan är inte pedagogernas intentioner att arbeta med skönlitteratur synliga i arbetsplanen, i mer än att man deltar i skolans "kulturella utbud".

6. Analys

Analysen är inspirerad av Foucault. För att analysera samtalet har förutom diskursbegreppet begreppen möjlighetsvillkor, styrning, makt och vetande använts.

6.1 Möjlighetsvillkor

Möjlighetsvillkor beskrivs av Bergström och Boréus (2005b) som ett diskursanalytiskt begrepp hämtat från Foucault, vilket pekar ut ett problem som kan bilda objekt för vetenskaplig kunskap och som kan leda till sociala praktiker av olika slag.

Gemensamt för alla intervjuerna är att de pekar på svårigheten att hitta lämplig litteratur för elever med stora kognitiva svårigheter. Pedagoger i alla grupper betonar svårigheten att finna litteratur som är åldersadekvat och som eleverna klarar att följa med i. Svårigheterna att hitta åldersadekvat litteratur medför problem i arbetet med skönlitteratur. Browder et. al. (2008) pekar på det faktum att elever med utvecklingsstörning behöver ett större urval av

åldersadekvat litteratur än vad som finns tillgängligt. För att eleverna skall kunna tillägna sig litteraturen bör den dock anpassas tekniskt, kognitivt och fysiskt.

Det kan tolkas som att svårigheterna i att finna litteratur leder till ett arbetssätt där barnlitteratur i stället för ungdomslitteratur står i fokus. Dilemmat med att hitta litteratur leder, enligt pedagogerna, till att man i flera fall väljer att använda sig av barnböcker, exempelvis *Mamma Mu*, *Gittan och Grådvärgarna*, *Folk och rövare i Kamomilla stad* och *Alfons* för att elever med stora kognitiva svårigheter skall klara att hålla fokus och följa med i läsningen.

Flera av pedagogerna påpekar att arbetet med skönlitteratur är av avsevärd betydelse för elevernas personliga utveckling och några pedagoger menar att de medvetet arbetar med ungdomslitteratur. I något fall arbetar en pedagog med elever som tillhör yrkesträningen och som möjligtvis har större förmåga att tillgodogöra sig litteratur med längre böcker och ett mer abstrakt innehåll.

Att arbetet med skönlitteratur är viktigt för elevernas personliga utveckling betonas av bland andra Browder et. al. (2008) som menar att genom att elever, även de med stora kognitiva svårigheter, delar litterära upplevelser med andra kan deras livskvalitet öka. Enligt Molloy (2008) kan elevens språk, men också personlighet, utvecklas genom arbete med skönlitteratur, genom att eleven utvecklar sitt sätt att genom litteraturen betrakta sina egna erfarenheter, sig själv och världen. Om man utgår från att Molloy's uppfattning är allmängiltig och alltså gäller även för elever med utvecklingsstörning skulle det i så fall innebära att arbete med barnlitteratur i stället för ungdomslitteratur är av avgörande betydelse för elevens personliga utveckling.

6.2 Styrning och makt

Winther-Jørgensen och Phillips (2010) diskuterar Foucaults senare arbete, det genealogiska, i vilket teorin om makt/ kunskap är central. Winther-Jørgensen och Phillips menar att makten är såväl produktiv som begränsande. Genom att makt konstituerar kunskap, diskurser etc. skapas den sociala omvärlden, liksom diskurser om denna. I Foucaults senare arbetet betonas omöjligheten i att tala från placeringar utanför diskurserna, varför sanning inte är möjlig att nå. Däremot talar Foucault i den genealogiska fasen om sanningseffekter, vilka varken är falska eller sanna och vilka skapas i diskurserna.

Enligt Winther-Jørgensen och Phillips (2010) utvecklas makt enligt Foucaults diskursanalys i relationen mellan människor och man skapar den sociala omvärlden. Makt tillhör inte enskilda personer, utan förekommer i olika sociala praktiker. Enligt författarna kan makt betraktas både som begränsande och produktiv. Genom så kallade utestängningsmekanismer, dvs. de procedurer som används för att kontrollera människor, kan en viss ordning upprätthållas i diskursen. I studiens utsagor kan man återfinna uttryck både för begränsande/negativ och för produktiv makt. Utmärkande för negativ makt är, enligt Bergström och Boréus (2005b), restriktioner och straff.

I intervjun finns exempel på hur några elever utestängs från arbetet med skönlitteratur. Eleverna bedöms inte klara läsning, eftersom de, enligt en pedagog, "har en autism och, eller någonting sånt som gör att där, det är totalt ointressant". Oförmåga att "abstrahera" nämns som förklaringen till att elever inte klarar att arbeta med skönlitteratur. Föreställningen att ett flertal elever inte klarar arbetet med skönlitteratur kan relateras till Biklens (2000) påpekande

att utvecklingsmöjligheterna för elever med utvecklingsstörning i många fall begränsas av de ramar man sätter upp för deras utveckling. Keefes och Copeland (2011) påpekar också att man i många fall utestänger elever från utbildning i literacitet genom att man inte innefattar de elever som inte klarar att läsa och skriva på konventionellt sätt i utbildning i literacitet. Säljö (2005) frågar sig vilka kommunikativa erfarenheter vi tillåter att olika grupper av elever gör och vilka förväntningar vi har på eleverna. I det aktuella fallet nämns autism som en av funktionsnedsättningarna som gör att man bedömer att vissa elever inte klarar arbete med skönlitteratur. Beslut om vilka elever som bedöms klara arbetet grundas på pedagogernas erfarenhet av arbete med liknande elever. Man förväntar sig att läsning och samtal om böcker är för svårt för en viss grupp av elever och man menar att man inte ens skulle "drömma om" att försöka att läsa eller samtala om böcker med en viss typ av elever. Läsning som kommunikativ erfarenhet tillåts inte för den aktuella gruppen.

Samtidigt som en pedagog menar att ett flertal elever, exempelvis med autism, inte klarar arbetet med skönlitteratur framhålls läsning av en pedagog på en annan skola som ett sätt att kommunicera med en elev med autism. Läsningen beskrivs som ett sätt att få kontakt med eleven. Pedagogens sätt att försöka att styra eleven mot kommunikation genom att arbeta med skönlitteratur kan i motsats till det tidigare exemplet ses som ett exempel på produktiv makt.

Makt är också, enligt Winther-Jørgensen och Phillips (2010), produktiv genom att den konstituerar diskurser och kunskap. Bergström och Boréus (2005b) menar att en vilja att övervaka, kontrollera, forma och normalisera är utmärkande för produktiv makt. Enligt Foucault finns en tydlig koppling mellan makt och kunskap. I studien menar flertalet pedagoger att genom att man läser och arbetar med skönlitteratur utvecklas såväl elevernas språkliga förmåga som deras personliga utveckling. Pedagogerna använder såväl styrning som makt för att fånga elevernas intresse för läsning och böcker. Genom att, vilket Probst (2004) poängterar, finna rätt litteratur och därigenom locka eleven att känna något vid läsningen genom att reflektera och diskutera, styr pedagogerna arbetet. Flera pedagoger beskriver också hur de försöker hitta böcker som knyter an till elevernas intressen. Genom att utgå från elevernas intressen menar pedagogerna att de kan engagera eleverna både i läsningen och i diskussionen om boken.

Bergström och Boréus ger exempel på hur det i diskursen kan förekomma en oro för kaos, vilket kan uppfattas, främst i en av intervjuerna där man menar att om man skulle läsa med vissa elever skulle de bli oroliga, börja studsa etc.

6.3 Övergripande diskurser

I analysen framträder två övergripande diskurser:

- Arbete med skönlitteratur är viktigt och alla elever inkluderas i arbetet.
- Arbete med skönlitteratur är viktigt, men fungerar bara med vissa elever.

I två av grupperna ser diskursen likartad ut, medan den i den tredje avviker något, vilket skulle kunna tolkas som ett uttryck för vad som tillåts i respektive rådande diskurs. Diskurserna visar på ambitioner att styra och utsagorna tyder på att det finns en tilltro till pedagogens möjligheter att styra arbetet.

Bergström och Boréus (2005b) beskriver hur så kallade utestängningsmekanismer speglar de inre relationerna i diskursen. Sant respektive falskt, regler för vad samtalen kan handla om, samt vad som är normalt eller inte är exempel på utestängningsmekanismer.

6.3.1 Arbete med skönlitteratur är viktigt och alla elever inkluderas i arbetet

I två av fokusgrupperna utmärks diskursen av att alla elever inkluderas i arbetet. Pedagogerna pekar på vikten av arbete med skönlitteratur för samtliga elever. Skäl för att arbeta med skönlitteratur beskrivs vara språklig utveckling, att få ta del av den skönlitterära världen, att utvecklas på det personliga planet och att bli del av en gemenskap.

Browder et. al. (2008) pekar, liksom pedagogerna i studien, på hur elevernas literacitet kan utvecklas genom att man lyssnar på texter, diskuterar och reflekterar kring innehållet tillsammans. Pedagogerna menar att man arbetar för att fånga elevernas intresse genom val av böcker, men också genom att rama in lässtunden genom att sitta på en speciell plats, tända ljus etc. Dock beskriver pedagogerna svårigheterna med att hitta åldersadekvat litteratur. Endast några av pedagogerna använder sig uteslutande av ungdoms- och vuxenlitteratur. En av pedagogerna beskriver hur hon övergett ungdomslitteratur efter att i ett par år försökt att få eleverna delaktiga i arbetet. Pedagogen beskriver hur hon genom att läsa barnböcker om olika teman får med sig eleverna i diskussioner om fakta, relationer etc.

En pedagog menar att hon har elever som klarar att arbeta med skönlitteratur under förutsättning att undervisningen sker i ett en-till-enssammanhang, alltså där hon och eleven arbetar tillsammans. Pedagogen förmedlar en tro på att eleven med rätt styrning klarar läsning och arbete med skönlitteratur.

6.3.2 Arbete med skönlitteratur är viktigt, men fungerar bara med vissa elever

Enligt Winther-Jørgensen och Phillips (2010) har subjekten alltid olika positioner i diskursen. Vad som är accepterat att säga och hur man skall uppföra sig påverkas av subjektets position. Genom att undersöka mönster i det som skrivits eller sagts kan forskaren undersöka vilka sociala konsekvenser olika diskursiva framställningar får. Tydligt i den tredje gruppen är att man inte har samma gränser för vad som anses accepterat att säga som i de övriga grupperna. Exempelvis tycks det socialt accepterat att påpeka att vissa elever inte klarar av arbete med skönlitteratur, vilket inte nämns som en möjlighet i de andra grupperna. Samtidigt som det tydligt uttrycks att man bedömer att några elever inte klarar arbete med skönlitteratur menar pedagogerna att det för de elever som klarar arbete med skönlitteratur finns vinster med att läsa, såväl för utveckling av språket som för att skapa gemenskap.

Bergström och Boréus (2005b) ger exempel på hur man genom att identifiera olika diskurser kan återkoppla till inledande frågeställningar. Genom att använda diskursspecifika begrepp kan relationerna mellan olika påståenden skiljas åt. I den tredje gruppen rörde sig samtalen i högre grad än i de andra intervjuerna kring elevernas funktionsnedsättningar och begrepp som tycktes specifika för diskursen, benämningar för olika funktionsnedsättningar som RH, flerfunktionshindrad, autism, "gångare", utvecklingsstörning, utvecklingsstörd etc. var frekventa under det samtalen. Den skola som pedagogerna i den tredje gruppen är verksamma i är den mest segregerade skolan och andelen elever med stora kognitiva svårigheter är

betydligt högre än i de skolor där elever med varierande kognitiva möjligheter arbetar tillsammans. Det kan därför antas att samtal kring eleverna i den skolan rör sig mer kring elevernas funktionsnedsättningar än i skolor där andelen elever med stora fysiska och kognitiva svårigheter är lägre.

7 Diskussion och slutsatser

7.1 Resultatdiskussion

7.1.1 Studiens slutsatser i relation till syfte/ frågeställningar

Syftet var att beskriva och analysera pedagogers samtal kring arbete med skönlitteratur i gymnasiesärskolans individuella program.

Samtalen om skönlitteratur belyser svårigheterna i att arbeta med skönlitteratur med elever med stora kognitiva svårigheter, bland annat eftersom pedagogerna har stora svårigheter att hitta åldersadekvat litteratur till eleverna. Studien belyser även hur stor variationen är inom gymnasiesärskolans individuella program, där pedagogerna skall finna sätt att arbeta med litteratur både med elever som kan läsa själva arbetar och med elever med större svårigheter och ibland flera funktionsnedsättningar.

Samtalen visar hur pedagogerna använder sig av styrning för att utveckla elevernas intresse för litteratur, men hur de verkar stå relativt ensamma i att finna litteratur och lägga upp undervisningen, då det råder brist på såväl åldersadekvat skönlitteratur som forskning om arbete med skönlitteratur med elever med stora kognitiva svårigheter. I intervjuerna och i den arbetsplan som finns tillgänglig på en av skolorna syns det engagemang som pedagogerna visar och i samtalen kommer pedagogernas ansträngningar för att finna lämpliga metoder fram.

Vid analysen utkristalliserade sig två övergripande diskurser, en där samtalet i högre grad rörde sig kring elevernas funktionsnedsättningar och där man menade att det finns en grupp elever som inte klarar av arbete med skönlitteratur, en i vilken man menade att alla elever inkluderas i arbetet med skönlitteratur, men på olika sätt. Det bör noteras att den grupp som menade att skönlitteratur inte fungerar för alla elever också arbetade i en mer segregerad skola, med en hög andel elever med stora intellektuella och fysiska svårigheter.

7.1.2 Studiens bidrag till aktuellt kunskapsläge

Det problem som alla pedagoger i studien betonar är utmaningen i att arbeta med elever med stora kognitiva svårigheter. Studier har gjorts, bland andra av Reichenberg och Lundberg (2011), som pekar på vikten av att arbeta med läsförståelse med elever i särskolan. Dock saknas svenska studier i hur literacitet kan utvecklas för elever med större kognitiva svårigheter. Det finns, avseende forskning kring elever i gymnasiesärskolan, ett fokus på elever som talar, läser och skriver, vilket inte är fallet med alla elever i gymnasiesärskolans individuella program.

Ett av studiens problem var inledningsvis definitionen av literacitet. Jag kunde se ett problem i definitionen av att man endast innefattade elever som kunde läsa och skriva på konventionellt sätt. Keefe och Copeland (2011) slår fast att läsförmåga inte med automatik

innebär att kunna läsa och skriva på konventionellt vis och att det finns en risk att elever utestängs från arbete med literacitet på grund av att de saknar förmåga att lära sig att läsa och skriva med konventionella metoder. Författarna betonar att utbildning i literacitet är en mänsklig rättighet och att undervisningen bör fortsätta under elevernas hela skoltid. Browder (2008) påpekar att elevernas livskvalitet kan öka bland annat genom att de delar litterära erfarenheter med andra, vilket även betonas av Molloy (2008) som menar att eleven genom litteratur och språk kan utveckla såväl sitt språk som sin personlighet.

En av studiens utgångspunkter var Säljös (2005) påpekande att olika grupper måste tillåtas att medverka i olika diskursiva miljöer för att utvecklas och få lov att göra kommunikativa erfarenheter. Elever som inte läser och skriver med konventionella metoder, alltså de som enligt Grünewalds (2012) beskrivning av elever med utvecklingsstörning under mitten av 1900-talet skulle betecknats som *obildbara* eftersom de inte klarar att koda av ord, får inte glömmas bort i arbetet med läsning och böcker. Studien har påmint mig om det faktum att alla elever har rätt till utveckling och kunskapsinhämtande. Min erfarenhet är att det ställs höga krav på de pedagoger som arbetar med elever med stora kognitiva svårigheter, en tro på att alla elever kan utvecklas är en absolut förutsättning för ett sådant arbete. I mitt arbete har jag mött ett antal elever som inte läst eller skrivit med konventionella metoder. Inte desto mindre har dessa elever varit nyfikna, kreativa ungdomar som i många fall tyckt om läsning, böcker och samtal om böcker.

Studiens bidrag till aktuellt kunskapsläge kan således sägas vara att peka på det faktum att det finns ett antal elever i gymnasieskolan som inte får arbeta med skönlitteratur alls eller som inte har tillgång till annan litteratur än barnlitteratur. Min mening är att problemet knappast kan skyllas på pedagogernas avsaknad av engagemang, utan snarare bör ses som ett tecken på den brist på forskning kring hur literacitet kan utvecklas hos elever med stora kognitiva svårigheter och alternativa kommunikationssätt, vilket bland andra Browder et. al. (2008) påpekar. Det faktum att gymnasiesärskolan upprepade gånger fått kritik för att ha för låga kunskapskrav, vilket bland annat påpekas av SOU 2011:8, vittnar ytterligare om pedagogernas behov av stöd i att finna lämpliga arbetsformer för elever med stora svårigheter. Därtill saknas åldersadekvat litteratur för den aktuella elevgruppen, vilket betonas av deltagarna i studien.

7.2 Metoddiskussion

Enligt Wibeck (2010) är fokusgruppsintervjuen en lämplig metod att använda då forskaren vill studera hur diskussionen kring ett särskilt ämne skulle kunna se ut. I fokusgruppsintervjun kan informanternas attityder och värderingar bli synliga och mönster i utsagorna kan studeras. Forskaren kan dessutom få fram mycket information vid samma tillfälle. Valet av fokusgruppsintervjun visade sig ge mycket material till analysen. Intervjuerna fungerade och diskussionerna mellan pedagogerna pekade på företeelser som kan tjäna som exempel på vad pedagoger upplever som möjligheter respektive problem i arbetet med skönlitteratur.

Urvalet var ändamålsenligt och avsikten var att finna tre grupper av pedagoger med 4-6 deltagare i varje grupp på tre skolor med liknande förutsättningar. Då det visade sig svårt att finna en tredje grupp tillfrågades till slut en skola vars förutsättningar skilde sig från de övriga två, vilket jag tror också påverkade resultatet. Under intervjuerna deltog tre pedagoger i varje grupp. Wibeck menar att 4-6 personer är ett lagom antal i en fokusgruppsintervju. Möjligtvis hade också resultatet blivit något annorlunda om fler pedagoger deltagit, men eftersom jag

tillfrågade pedagoger som arbetade med svenska i ett program där eleverna är relativt få kanske det inte är så förvånande att pedagogerna inte var fler.

Enligt Bergström och Boréus (2005b) finns en relation mellan texter och de människor som skriver och tar emot dem. Avsikten var att studera huruvida de arbetsplaner som fanns tillgängliga speglade diskussionerna i fokusgrupperna. Tanken på textanalys som komplement visade sig inte gå att genomföra fullt ut, då endast en skola hade en lokal arbetsplan som behandlade arbete med skönlitteratur. Det visade sig dock att den arbetsplan som fanns stämde väl överens med samtalet om skönlitteratur på den aktuella skolan.

I kapitel 3.3 nämns att positionen som lärare i gymnasiesärskolans individuella program, samt som författare av ett fåtal lättlästa böcker, påverkat val av uppsatsämne. Möjligtvis påverkas också studiens trovärdighet av att jag har insyn i och känner ett starkt engagemang för gymnasiesärskolan, samt har en relativt god inblick i hur man på några av de förlag som ger ut lättläst litteratur resonerar kring utgivning av skönlitteratur för elever med utvecklingsstörning. Kanske har min förförståelse om och mina föreställningar kring läsning och böcker, trots mina föresatser att förhålla mig neutral, haft en inverkan då jag under studiens gång studerat pedagogernas diskussioner. Dock har jag försökt att utifrån Winther-Jørgensen och Phillips (2010) påpekande att forskaren bör reflektera kring hur de studerade diskurserna relaterar till den egna personen åtminstone vara medveten om att de egna erfarenheterna kan ha en inverkan på studiens resultat.

7.3 Förslag på fortsatta studier

Arbetet med studien, fokusgruppsintervjuerna och litteraturstudierna, har tillsammans pekat på ett område där forskning till stora delar saknas. Liksom Browder et. al. (2008) påpekar inkluderas elever med stora kognitiva svårigheter inte i den forskning om skönlitteratur och läsning som genomförts under senare år. Browder et. al. menar att det är komplicerat att arbeta med skönlitteratur med elever med stora kognitiva svårigheter. Inte desto mindre behövs forskning kring hur arbetet med skönlitteratur kan utvecklas också för den elevgrupp som befinner sig i störst svårigheter. En studie med etnografisk ansats där triangulering i form av klassrumsobservationer, djupintervjuer och dokumentanalys kunde användas skulle kunna vara en väg att gå för att nå en djupare förståelse för hur skönlitteratur används i gymnasiesärskolans individuella program

Innan studiens början funderade jag kring möjligheten att studera framgångsfaktorer. Vad gör pedagoger för att få arbete med skönlitteratur att fungera? Vilka arbetssätt är lämpliga? Hur arbetar pedagoger med skönlitteratur med hjälp av alternativa kommunikationssätt? Det vore intressant att undersöka om och hur det stora flertalet pedagoger i gymnasiesärskolans individuella program arbetar med skönlitteratur. Kanske vore en studie av mer kvantitativ karaktär intressant i syfte att få en om inte heltäckande så i alla fall bredare bild av hur skönlitteratur används.

I samtalen mellan pedagogerna i studien kommer ytterligare en frågeställning upp. Stämmer det att läsning av skönlitteratur inte fungerar för vissa elever, exempelvis elever med autism som en pedagog i studien menar, eller är det så som en annan av pedagogerna i studien påpekar att skönlitteratur kan vara ett sätt att kommunicera med vissa elever? Är möjligheterna för eleven att tillgodogöra sig skönlitteratur avhängigt av pedagogens metoder, genom till exempel en-till-enundervisning, som ett par av pedagogerna i studien menar eller fungerar det helt enkelt inte för vissa elever, som andra pedagoger i studien påstår? En studie

av kvalitativ karaktär, kanske i kombination med någon form av aktionsforskning skulle kunna användas för att undersöka om vissa arbetssätt skulle kunna fungera för elever som inte tidigare fått möjlighet att arbeta med skönlitteratur.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att studien har visat att pedagoger lägger ner mycket arbete på att få arbete med skönlitteratur att fungera, men att flera av dem saknar stöd både i forskning och i arbetsplaner. Forskning kring hur man utvecklar literacitet för elever som inte lär sig att läsa och skriva på konventionellt sätt menar jag därför är absolut nödvändig.

8 Referenser

- Alfassi, M., Weiss, I., & Lifshitz, H. (2009). The efficiency of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. I *European Journal of Special Needs Education*, 24, (3), 291-305. Hämtad 2012-12-09 från <http://www.tandfonline.com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1080/08856250903016854>
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005a). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I G. Bergström, & K. Boréus, (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys.* (s. 9-42). Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2005b). Diskursanalys. I G. Bergström, & K. Boréus, (Red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys.* (s. 305-362). Lund: Studentlitteratur.
- Biklen, D. (2000). Constructing inclusion: Lessons from critical disability narratives. I *International Journal of Inclusion Education* 4(4), 337-353. Hämtad 2012-09-30 från <http://www.tandfonline.com.ezproxy.ub.gu.se/doi/abs/10.1080/13603110050168032>
- Bommarco, B. (2006). *Texter I dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning.* Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Browder, D.M., Mims, P.J., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Lee, A. (2008). Teaching elementary students with multiple disabilities to participate in shared stories. I *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33, 3-12. Hämtad 2012-09-30 från http://www.daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/2009v44_Journals/ETDD_200909v44n3p409-420_Increasing_Comprehension_Students_With_Significant_Intellectual.pdf
- Cooper-Duffy, K. Szedia, P. och Hyer, G. (2010). Teaching literacy to students with significant cognitive disabilities. I *Teaching Exceptional Children*, 42, no. 3, 30-39. Hämtad 2012-09-30 från <http://www.ksde.org/LinkClick.aspx?fileticket=yJbYyLUAq6k%3D&...>
- Downing, J. (2005). *Teaching literacy to students with significant disabilities: Strategies for the K-12 inclusive classroom.* Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Eliasson, M. & Klasson, J-Å. (2009). *Utbildningsinspektionen och elever i behov av särskilt stöd.* I A. Ahlberg, (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning.* Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2004). *Deltagande observation.* Stockholm: Liber.
- Granlund, M. & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & S. Antonsson, (Red.), *Nya Omsorgsboken.* (s. 12-19). Malmö: Liber.
- Grünewald, K. (2012). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia.* Stockholm: Gothia Förlag AB.

- Hornby, A.S. (2010). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. (8. Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Hylander, I. (2001). *Fokusgrupper som kvalitativ insamlingsmetod*. Linköping: Univ. Institutionen för beteendevetenskap. Hämtad 2012-09-30 från <http://www.ibl.liu.se/fog/fog-rapporter/1.80383/fograpp42.pdf>
- Keefe, E.B. & Copeland, S.R. (2011). What is Literacy? The power of a definition. I *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities* 2011, Vol 36, No. 3-4, 92-99. Hämtad 2012-09-30 från http://www.pealcenter.org/images/What_is_Literacy.pdf
- Kliwer, C., Biklen, D., & Kasa-Hendrickson, C. (2006). Who may be literate? Disability and resistance to the cultural denial of competence. I *American Educational Research Journal*. 43, 163-192. Hämtad 2012-09-30 från <http://aer.sagepub.com.ezproxy.ub.gu.se/content/43/2/163.full.pdf+html>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, J.A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2011) *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal- för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2008). *Vad är lättläst?* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Morgan, D. I. (1996). Focus Groups. *Annual Review Sociology*, 22, 129-152. Hämtad 2012-08-30 från http://digitalvillage.org.uk/docs/wp-content/uploads/2009/02/morgan_d_i_1996_focus_groups_annual_review_of_sociology.pdf
- OECD Programme for international student assessment (PISA). (2012) Hämtad 2012-12-30 från <http://www.oecd.org/pisa/>
- Probst, R., E. (2004). *Response & analysis. Teaching literature in secondary school*. Portsmouth: Heinemann.
- Prop. 2011/12:50. *En gymnasieskola med hög kvalitet*. Hämtad 2012-12-30 från <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/182334>
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse: Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal- för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Røren (2007). *Idioternas tid – tankestilar inom den tidiga idiotskolan 1840-1872*. Stockholms Universitet: Pedagogiska institutionen.
- Shurr, J. & Taber-Doughty, T. (2012) Increasing comprehension for middle school students with moderate intellectual disability on age-appropriate texts. I *Education and Training*

- in Autism and Developmental Disabilities*, 2012, 47(3), 359-372 Hämtad 2012-09-30 från http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/2011v47_journals/ETADD_47_3_359.pdf
- Skolverket. (2012a). *Antalet elever i gymnasiesärskolan fortsätter att minska*. Hämtad 2013-01-02 från <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4400/2.4526/antalet-elever-i-gymnasiesarskolan-fortsatter-att-minska-1.171485>
- Skolverket. (2012b). *Jämförelsetal*. Hämtad 2013-01-02 från <http://www.jmfital.artisan.se/databas.aspx?presel#tab-0>
- Skolverket. (2012c). *Lagar och regler: Målgruppen för grundsärskola, gymnasiesärskola och särskild utbildning för vuxna*. Hämtad 2012-11-30 från <http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/juridisk-vagledning/malgruppen-for-grundsarskola-gymnasiesarskola-och-sarskild-utbildning-for-vuxna-1.126414>
- Skolverket. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*, Lpf 94. (2006). Hämtad 2012-11-30 från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1071
- Skolverket. (2012d). *Vad är PISA?* Hämtad 2012-12-30 från <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella-studier/pisa/vad-ar-pisa-1.2184>
- SOU 2011:8 *Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Hämtad 2012-11-30 från <http://www.regeringen.se/sb/d/14038/a/160077>
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning. Delbetänkande av Carlbeck-kommittén*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska akademiens ordlista över svenska språket. (SAOL)* (2011). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- National Center on Universal Design for learning. (2012). *What is UDL?* Hämtad 2012-12-30 från <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl>
- UNESCO Education. (2012). Hämtad 2012-12-30 från <http://www.unesco.org/new/en/education/>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Winther Jörgensen, M. & Phillips, L. (2010). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide:

1. Beskriv hur ni arbetar med skönlitteratur? (Hur ofta?)
Kan ni ge exempel på situationer då ni upplever att ni lyckas med arbetet? Kan ni ge exempel på situationer då ni upplever att ni inte lyckas med arbetet?

Vilka skäl finns för att arbeta med skönlitteratur? (Vilka skäl finns för att inte...)
Vilken betydelse tror ni att läsning av skönlitteratur har för eleverna?
Hur väljer ni litteratur? (Vad menar ni är utvecklande litteratur för den här elevgruppen? Finns det litteratur som ni inte använder?)

Vilka möjligheter har ni att diskutera arbete med skönlitteratur?
Är diskussionerna viktiga för ert arbete? Vilka förutsättningar skulle behövas för att ni skulle komma (ännu) längre i ert arbete?
2. Vem har inflytande över undervisningens utformning? (Andra? Eleverna? Hur tror ni att det skulle fungera om eleverna hade större inflytande? På vilket vis skulle elevernas inflytande kunna öka?)
3. Hur beskrivs arbete med skönlitteratur i lokala styrdokument?
På vilket sätt är styrdokumentet ett stöd i ert arbete? (Varför inte?)
4. Vilka elever arbetar med skönlitteratur? (Vilka elever arbetar inte med...)
(Hur väljer man ut vilka elever som arbetar med...?)
(Varför arbetar inte alla med skönlitteratur? Skulle man kunna få med fler elever i arbetet med skönlitteratur? Hur då? Under vilka betingelser?)

Bilaga 2

Hej,

Hyssna 2012-09-01

Jag heter Helena Karlsson och går sjätte terminen på Speciallärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Jag arbetar också som lärare på Gymnasiesärskolans individuella program på Marks gymnasieskola. Under höstterminen kommer jag att skriva en avslutande D-uppsats. Uppsatsen kommer att behandla arbete med skönlitteratur i gymnasiesärskolans individuella program. Jag undrar om 3-5 pedagoger som arbetar med svenska kan tänka sig att ställa upp på en fokusgruppsintervju. Intervjun kommer att ha formen av ett samtal, där deltagarna diskuterar några givna frågeställningar och där jag fungerar som moderator. Jag kommer att initiera ämnet och introducera nya aspekter i den mån det behövs. Samtalet kommer att spelas in och tar cirka 1 timma. Materialet kommer att avidentifieras och ljudupptagning att raderas efter analysen.

Jag skulle också gärna ta del av lokala styrdokument om sådana finns tillgängliga.

Tack på förhand. Hälsningar Helena Karlsson

Handledare: Martin Molin

Bilaga 3

Språk och kommunikation - ämnesområde
SPR

Språk och kommunikation – ämnesområde

Ämnesområdet språk och kommunikation handlar om olika former av kommunikation mellan människor. Ämnesområdet behandlar kommunikation med hjälp av kroppsspråk, bilder, tecken, tal eller skrift. I ämnesområdet ingår även kommunikation på engelska.

Syfte

Undervisningen i ämnesområdet språk och kommunikation ska syfta till att eleverna utvecklar förmåga att kommunicera och samspela med andra. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda kommunikation som verktyg för att lära känna sig själva samt förstå och påverka sin omgivning.

Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förmåga att lyssna på, tolka och presentera olika språkliga budskap. Eleverna ska också ges möjlighet att, via berättelser, bilder och filmer, utveckla kunskaper om företeelser i omvärlden och om människors livsvillkor under olika tider och i olika delar av världen.

Eleverna ska ges möjlighet att utveckla förmåga att använda olika kommunikativa redskap för att kunna kommunicera och samspela med andra och för att vara delaktig i samhället. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förmåga att söka och värdera information och lösa problem och planera sin vardag.

Det engelska språket får en allt mer framträdande roll i vårt samhälle. I undervisningen ska eleverna därför ges möjlighet att utveckla förmåga att använda det engelska språket.

Fältstudier ska ingå i undervisningen och eleverna ska ges återkommande tillfällen att kommunicera och samspela med andra. Eleverna ska också ges tillfällen att använda digital teknik och andra hjälpmedel för att utveckla förmågan att kommunicera med andra. Dessutom ska eleverna ges möjlighet att diskutera och reflektera över företeelser i omvärlden som de möter i film och litteratur.

Undervisningen i ämnesområdet språk och kommunikation ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

- 1) Förmåga att tolka språkliga budskap.
- 2) Förmåga att kommunicera med andra och använda ord, begrepp och symboler.
- 3) Förmåga att söka och tolka information.

2012-10-05

Centralt innehåll

Undervisningen ska behandla följande centrala innehåll:

Kommunikation och samspel

- Kommunikation för olika syften och i olika sammanhang, till exempel lyssna, skapa kontakt och uttrycka önskemål.
- Kommunikationshjälpmedel, till exempel kroppsspråk, bild och digitala

hjälpmedel.

- Tolka, återge och beskriva händelser och berättelser med hjälp av olika kommunikativa redskap.
- Berättelser, sagor och litteratur från Sverige och andra delar av världen.

Språk och kommunikation

- Språkets struktur och meningsbyggnad.
- Ord, begrepp och symboler som kan användas för att kommunicera med andra.
- Lässtrategier för att avkoda symboler, ordbilder, ord och texter.
- Skriva för hand eller med olika tekniska hjälpmedel.
- Minnesstöd i vardagen, till exempel skrivna listor, bilder och kalendrar.
- Engelska ord och meningar, muntliga eller skriftliga, samt vardagsfraser.
- Sång, musik, kultur och film på engelska.

Information och kommunikation

- Information från olika källor, till exempel angående öppettider, telefonnummer och produkter.
- Bibliotek som en källa till kunskapsinhämtande och rekreation.
- Olika samhällsinstitutioner, till exempel kommunen, banken och fritidsanläggningar.

Kravnivå för grundläggande kunskaper

Eleven **reagerar igenkännande** på **språket** i **återkommande** uttalanden eller berättelser. Eleven **deltar** också i att tolka det språkliga budskapet.

Eleven initierar kommunikation i **välkända** miljöer och sammanhang, **deltar** i att upprätthålla kommunikationen genom turtagning och avslutar den. I **återkommande** aktiviteter samspelar eleven med sin omgivning genom att uttrycka egna behov, känslor och avsikter och **delta** i att tolka andras. Med hjälp av olika kommunikativa redskap **deltar** eleven i att beskriva händelser. Eleven **deltar** också i att använda ord, begrepp och symboler på ett i sammanhanget relevant sätt.

Eleven **deltar** i att söka elevantnära information från **givna** källor. Eleven **deltar** också i kommunikation om informationen och källorna.

Kravnivå för fördjupade kunskaper

Eleven **redogör översiktligt** för **innehållet** i **varierande** uttalanden och berättelser. Eleven **tolkar och beskriver** också det språkliga budskapet.

Eleven initierar kommunikation i **bekanta** miljöer och sammanhang, **upprätthåller** kommunikationen genom turtagning och avslutar den. I **varierande** aktiviteter samspelar eleven med sin omgivning genom att uttrycka egna och **tolka** andras behov, känslor och avsikter. Med hjälp av olika kommunikativa redskap **beskriver** eleven händelser. Eleven **använder** också ord, begrepp och symboler på ett i sammanhanget relevant sätt.

Eleven **söker** elevantnära information från **olika** källor. Eleven **kommunicerar** också om informationen och källorna.