



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

En fallstudie av läs- och skrivarbetet i grundsärskolan

*A Case Study of Reading and Writing Work in
Special Needs Comprehensive School*

Anneli Bengtsson Sjöström
Kristina Björkholtz

Speciallärarexamen 90 hp
Språk- skriv- och läsutveckling

Examinator: Birgitta Lansheim

Slutseminarium 2018-05-21

Handledare: Anna – Karin Svensson

Förord

Innan detta examensarbete hade ingen av oss någon erfarenhet av grundsärskolan. Genom denna studie har vi lärt oss mycket och utvecklat en större förståelse för hur man arbetar i grundsärskolan, speciellt utifrån våra observationer och intervju. Eftersom vi utbildar oss till speciallärare med inriktning, språk-, skriv och läsutveckling har detta tillsammans med specialpedagogiskt perspektiv varit fokus i vår studie. Det har varit ett lärorikt samarbete där vi båda har varit lika involverade i hela processen. Vi vill tacka de specialpedagoger från den grundsärskola som vi undersökt, för deras medverkan i denna studie och för att de delat med sig av sina erfarenheter. Ni har gjort denna studie möjlig.

Vi vill även tacka vår handledare Anna - Karin Svensson för all stöttning och vägledning genom hela arbetsprocessen. Tack för att du har haft tålamod och förklarat, förklarat och åter förklarat. Till sist vill vi naturligtvis tacka våra familjer för deras tålamod med att vi har varit mer eller mindre frånvarande under arbetets gång.

Tack!

Anneli Bengtsson Sjöström & Kristina Björkholtz

Abstract

Bengtsson Sjöström, Anneli & Björkholtz, Kristina, (2018). *En fallstudie av läs- och skrivarbetet i grundsärskolan*. Speciallärarprogrammet språk-, skriv- och läsutveckling, Institution för skolutveckling och ledarskap, Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö Universitet, 90 hp

Förväntat kunskapsbidrag

Studien förväntas ge oss större kunskap kring läs- och skrivundervisning i grundsärskolan och hur vi vidare kan använda oss av denna kunskap i grundskolan.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka hur läs- och skrivundervisning ser ut i grundsärskolan, vilka metoder som används och hur man arbetar praktiskt med läs- och skrivinlärning.

Frågeställningarna som belyses är:

- Vilka arbetssätt och metoder i läs- och skrivundervisning används i den utvalda grundsärskolan?
- Vilka är framgångsfaktorererna, enligt specialpedagogerna i den utvalda grundsärskolans läs- och skrivundervisning?
- Vilka arbetssätt och metoder kan vara relevanta även för grundskolans läs-och skrivundervisning?

Teori

Forskning kring lärandet tar ofta sin utgångspunkt i sociokulturell teori. Därför har vi valt att utgå från denna eftersom vår studie handlar om vilka arbetssätt och metoder som används i läs- och skrivundervisningen i en utvald grundsärskola.

Metod

Som metod har vi valt att använda oss av en fallstudie. Intervjuer, observationer och läromedelsgenomgång har använts för att belysa och få kunskap om arbetet kring läs- och skrivundervisningen. Eftersom studien inte är så omfattande har vi valt att utgå från metodtriangulering. Detta ger ett mer kompletterande underlag till studien, belyser problemet från olika infallsvinklar och ger en vidare bild.

Resultat

Det går inte att dra några generella slutsatser då underlaget och studien är liten. Resultatet pekar dock på att lärarnas kompetens, förhållningssätt och bemötandet är mycket betydelsefullt och är i fokus när det gäller elevernas läs-och skrivundervisning. Vidare visar resultatet att artefakter är av stor betydelse i undervisningen.

Specialpedagogiska implikationer

Elever i behov av stöd är beroende av en omgivning i skolan som bland annat är tydlig, flexibel och lugn. Elevens svårigheter är allas angelägenhet i skolan, där arbetslag och speciallärare har ett särskilt ansvar. Elevens svårigheter uppstår i relationen mellan eleven och omgivningens krav och förväntningar. För specialläraren blir det en viktig uppgift att finna pedagogiska lärsituationer och aktiviteter som gynnar eleven.

Nyckelord

Framgångsfaktorer, grundsärskola, individualisering, lärares förhållningssätt, läs- och skrivundervisning, sociokulturell teori

Innehållsförteckning

1	Inledning	7
1.1	Bakgrund	8
1.2	Centrala begrepp	9
1.3	Avgränsningar	10
2	Historik och tidigare forskning	11
2.1	Grundsärskola	11
2.2	Läs och skrivinläring	12
2.3	Lärarens förhållningssätt	13
2.4	Multimodala verktyg	14
2.5	Individualisering	14
2.6	Sammanfattning av historik och tidigare forskning	15
3	Teoretisk förankring	17
4	Specialpedagogiskt perspektiv	20
5	Metod	22
5.1	Forskningsansats – Fallstudie	22
5.2	Metodtriangulering	23
5.2.1	Observation	23
5.2.2	Intervjuer	24
5.2.3	Läromedels-presentation	24
5.3	Urvalsgrupp	25
5.4	Genomförande	25
5.4.1	Observation	26
5.4.2	Intervju	27
5.4.3	Presentation av läromedel och bedömningsstöd	27
5.5	Analys och bearbetning av observationer och intervju	27
5.6	Analys och bearbetning av läromedel och bedömningsstöd	29
5.7	Tillförlitlighet och Giltighet	29
5.8	Etiska övervägande	30
6	Resultat	31
6.1	Läs- och skrivinlärningsmetoder och individualisering	31
6.1.1	Delanalys av läs- och skrivinlärningsmetoder och individualisering	34

6.2 Artefakter	35
6.2.1 Delanalys artefakter.....	36
6.3 Specialpedagogernas förhållningssätt	37
6.3.1 Delanalys av specialpedagogernas förhållningssätt	38
6.4 Sammanfattande analys av resultat	39
7 Diskussion.....	41
7.1 Resultatdiskussion.....	41
7.2 Specialpedagogiska implikationer.....	44
7.3 Metoddiskussion	45
7.4 Förslag på fortsatt forskning	45
Referenser.....	46
Bilaga 1.....	50
Bilaga 2.....	52
Bilaga 3.....	54
Bilaga 4.....	56

1 Inledning

Att kunna läsa och skriva är en kunskap och färdighet som är nödvändig både i privatlivet och i arbetslivet, speciellt i dagens informationssamhälle. Att kunna kommunicera i olika avseenden är en central förmåga.

De elever vi möter i skolan ska så småningom kunna klara sig självständigt i samhället och då ställs det krav på att man ska kunna läsa och förmedla sig i skrift och tal. Det är viktigt att de ges möjligheter att kunna anpassa sitt språk till de olika sammanhang de kommer att vistas i.

Vi är grundskollärare som nu vidareutbildar oss till speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling. Våra år som lärare i grundskolans tidigare år har gett oss stor erfarenhet av elevers läs- och skrivinlärning och utveckling. I vårt arbete som lärare ser vi dagligen elever som kämpar med sin läsning och skrivning. Därför är det viktigt att vi lärare har väl fungerande förhållningssätt och en noggrant genomtänkt metodik. Detta gynnar alla elever i skolan. Eftersom läsa och skriva samverkar i alla ämnen i skolan, är det av stor vikt att alla elever utvecklar dessa förmågor. Det är en stor utmaning för lärare att få med alla elever i språk- och kunskapsutvecklingen. Spannet kan vara stort mellan de elever som redan har kommit långt i sin läs- och skrivförmåga och de elever som tar lite längre tid på sig och behöver mycket stöd. Att individualisera är av stor vikt men är utmanande, tar tid och det gäller att lärarna har kunskap om sina ämnen (Skolverket, 2011).

Vi har båda funderat genom åren på hur vi kan närma oss problematiken kring elevers läs- och skrivsvårigheter, och hur vi bättre kan utforma vår undervisning så att den utvecklar alla elever. Ett arbetssätt som många grundskolor använder sig av är att ge enskilda elever, som är i behov av extra stöd, undervisning i mindre grupp utanför klassrummet. Kan vi istället för att plocka ut elever, plocka in metoder i klassrumsundervisning som gagnar alla? I detta sammanhanget började vi fundera kring hur man arbetar med läs- och skrivinlärning i grundsärskolan där behovet av individualisering är stort. Det blir intressant att se om det finns någon läs- och skrivinlärningsmetod på grundsärskolan vi ska besöka som inte är känd för oss sedan tidigare. Eller handlar det mycket om specialpedagogernas förhållningssätt?

1.1 Bakgrund

I både grundskolans och grundsärskolans läroplaner betonar skollagen (Skollag, 2010:800) att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper. Den ska gynna alla elevers utveckling och lärande. Vidare kan man läsa att undervisningen ska anpassas till varje elevs behov och förutsättningar och att skolan har ett ansvar för de elever som har svårigheter att nå målen för utbildningen. I grundskolans läroplan står det att, ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” (Skolverket, 2011, s. 13). I grundsärskolans läroplan kan man läsa att ” Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundsärskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett nyanserat sätt” (Skolverket, 2011, s.13). Det som skiljer dessa två texter åt är enbart ordet rikt, som finns med i texten från grundskolans läroplan men inte i grundsärskolans.

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära sammankopplade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och i och med det, få tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket, 2011, s.9).

Läroplanen ställer höga krav på elevernas egen förmåga att tillägna sig och producera texter i de olika ämnena i skolan. Därför är det av stor vikt att läsa, skriva och språka i skolan. Under slutet av 1960-talet infördes särskolan i Sverige. Det var först då alla barn, oavsett intelligens, fick rätt till anpassad undervisning efter sina behov och förmågor (Szönyi & Tideman, 2011).

Grundsärskolan är ett alternativ till grundskolan för de elever som har en utvecklingsstörning och på grund av den inte förväntas nå upp till grundskolans kunskapskrav (Skolverket, 2016). För att få en plats i särskolan krävs en grundlig utredning inom fyra områden. En pedagogisk del som syftar till att avgöra om eleven har förutsättningar att nå grundskolans kunskapsmål. En psykologisk del som avgör om barnet har en utvecklingsstörning. En medicinsk del som ger en sammanfattande bild av barnets hälsa och en social del som ger en beskrivning av barnets sociala utveckling. Dessa olika delar ger en helhetsbild av barnet och ligger som underlag för ett beslut om vilken skolform som passar bäst (Skolverket, 2016).

Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att undersöka hur läs- och skrivundervisning ser ut i grundsärskolan, vilka metoder som används, hur man arbetar praktiskt med läs- och skrivinlärning och om metoderna som används i grundsärskolans läs- och skrivundervisning skulle kunna användas som komplement till grundskolans elever.

Vi vill också ta del av erfarenheter som specialpedagogerna på grundsärskolan har inom detta område. Kan grundskolan lära sig någonting av grundsärskolan?

Vi ställer följande frågor:

- Vilka arbetssätt och metoder i läs- och skrivundervisning används i den utvalda grundsärskolan?
- Vilka är framgångsfaktorerna i den utvalda grundsärskolan i läs- och skrivundervisning?
- Vilka arbetssätt och metoder kan vara relevanta även för grundskolans läs-och skrivundervisning?

1.2 Centrala begrepp

I vår studie återkommer begreppen, grundsärskola, läs- och skrivinlärning, pedagogens förhållningssätt, multimodala verktyg, specialpedagogik, stöttning, individualisering. *Grundsärskola* - är ett alternativ till grundskolan för elever som inte bedöms kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning (Skolverket, 2016)

Läs- och skrivinlärning - Till stor del bygger all inlärning i skolan på att elever kan läsa och skriva. Att undervisa i läsning och skrivning är en av skolans viktigaste uppgifter (Høien & Lundberg, 2013).

Specialpedagogik - kan ses som ett verktyg för att skapa social rättvisa, ökad jämlikhet och lika värde för alla (Ahlberg, 2015).

Specialpedagogens förhållningssätt - uttrycker specialpedagogens inställning och attityd (Swärd & Florin, 2011).

Artefakter – ett annat ord för redskap som vi människor använder för att tänka, uttrycka oss, och kommunicera med (Vygotskij, 2007).

Multimodala verktyg - multimodalitet är en benämning för olika kommunikationsformer (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2017).

Stöttning - innebär tillfällig hjälp som ges av lärare till elever för att de senare ska kunna utföra liknande uppgifter på egen hand. (Gibbons, 2016).

1.3 Avgränsningar

I vår studie har vi valt att undersöka läs- och skrivundervisningen på en grundsärskola. Vi har valt att fokusera på hur specialpedagogerna på den utvalda grundsärskolan ser på läs- och skrivundervisning och vad de anser vara framgångsfaktorer i deras arbete. Således har vi valt att inte ta med elev- och föräldrar perspektivet i studien. Vi utgår från specialpedagogernas perspektiv eftersom vi så småningom kommer att ingå i denna yrkeskategori själv. På grund av att studien endast har utgått från en grundsärskola och de två specialpedagogerna som arbetar där, har vi använt oss av metodtriangulering. Då får man inblick i verksamheten ur olika infallsvinklar och kan gå mer på djupet i det man undersöker.

2 Historik och tidigare forskning

2.1 Grundsärskola

Elever med en dokumenterad intellektuell funktionsnedsättning som bedöms att inte kunna nå grundskolans kunskapskrav, erbjuds plats i dagens grundsärskola. Intellektuell funktionsnedsättning i detta sammanhang innebär utvecklingsstörning eller bestående hjärnskada. Grundsärskolan är en skolform som består av grundsärskola och träningsskola. Utbildningen är nioårig och eleven har rätt till ett tionde skolår (Skolverket, 2016).

Grundsärskolans läroplan är snarlik grundskolans läroplan då man i båda skolformerna läser ämnen. Det som kan vara skillnaden är det centrala innehållet och i kunskapskrav att uppnå. Om eleven bedöms att inte kunna följa grundsärskolans läroplan, läser eleven istället utifrån träningsskolans fem ämnesområden; estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning. Som inskriven elev i grundsärskolan kan vårdnadshavare välja att få sin undervisning i grundskolan i stället för grundsärskola. Då studerar och bedöms eleven efter grundsärskolans kursplan (Skolverket, 2016).

År 2010 kom skolinspektionen med en rapport utifrån kvalitetsgranskning av grundsärskolans undervisning i ämnet svenska. Rapporten visar på att elever i grundsärskolan inte ges förutsättningar att fullt utveckla de förmågor som uttrycks i kursplanens mål att sträva mot i ämnet svenska. Den visar också på att undervisningen riskerar att bli allt för omsorgsinriktad och därmed erbjuder begränsad språklig miljö utan kunskapsutvecklande utmaningar (Skolinspektionen, 2010:9). Utifrån denna rapport fick sarskolan kraftig kritik för att läsundervisningen inte får tillräckligt stort utrymme. Reichenberg (2012) lyfter fram att även om lärarna har lagt störst vikt vid omsorg istället för en aktiv läsundervisning, borde det inte finnas en motsättning här. Hon menar att den viktiga omsorgen måste kunna förenas med en aktiv läsundervisning. Lärare måste våga utmana elever i den närmaste utvecklingszonen utan att känna en oro över att sätta press på dem. Även om omsorg och trygghet är grundläggande får det inte leda till att undervisningen ligger på för enkel nivå, lärarna måste våga utmana elever i sin undervisning. I dagens samhälle ställs det höga krav på den enskilda individen att kunna ta ställning och ansvara för sina handlingar. Man måste därför kunna läsa och förstå vad texter handlar om. Det kan finnas en risk att elever i grundsärskolan inte får tillräcklig utbildning i detta (Reichenberg, 2012). Det är en demokratisk rättighet för

alla elever att få möjlighet att utveckla sina förmågor i att läsa, skriva och samtala. Särskolans elever måste kunna få känna både trygghet och kunskapsutvecklande stimulans för att utvecklas socialt och kunskapsmässigt (Östlund, 2012).

2.2 Läs och skrivinläring

Läs- och skrivförmågans utveckling är komplicerad och beroende av hur arv- och miljöfaktorer samspelar. Ett dynamiskt samspel sker kontinuerligt mellan människans genetiska förutsättningar och påverkan från omgivningen. Detta innebär att miljön kan ha en mer eller mindre positiv inverkan på läs- och skrivinläringen (Myrberg, 2007). Samspel och dialog har en central plats för att eleverna ska utveckla en god läs- och skrivförmåga. Goda förutsättningar i lärandemiljön som till exempel skicklig lärare och skriftspråkliga aktiviteter kan minska risken för utveckling av läs- och skrivsvårigheter (Myrberg, 2007; Snow & Juel, 2007).

Aktuell forskning menar att lärares kompetenser är den mest betydelsefulla faktorn när det gäller att säkerställa elevers läs- och skrivlärande (Hattie, 2012). Det viktigaste i produktiv undervisning är interaktionen mellan elev och lärare, och lärares språkliga medvetenhet och hur denna genomsyrar undervisningen (Tjernberg, 2016). Snow & Juel (2007) menar att betydelsen av lärarens roll som ledare är viktig för det språkliga samspelet i klassrummet. Kunniga lärare arbetar också mycket med varierad undervisning när de organiserar sitt arbete. Det mest framträdande är att läraren ger tydliga instruktioner och fokuserar på det som för tillfället ska läras. Att arbeta på detta sätt kan också sägas vara det som kännetecknar specialpedagogik (Tjernberg, 2016). Allt mer betonas vikten av ämnesövergripande och språkutvecklande undervisning där lärarna tar tillvara elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper (Skolverket, 2016). I interaktionen mellan elev och lärare sammanstrålar elevens vardagsbegrepp med lärarens akademiska begrepp. I samspelet mellan det vardagliga och akademiska språket lär sig eleverna reflekterande och kritiskt tänkande (Tjernberg, 2016). Gibbons (2014) betonar vikten av det språkliga samspelet i klassrummet. Hon menar att skriftspråket och det muntliga språket samverkar och på så sätt stöttar varandra.

Språket är fundamentalt i läs- och skrivundervisning då samtalande, läsande och skrivande är relaterade till varandra (Moats, 2010). Att undervisa i läsning och skrivning, menar Høien och Lundberg, är en av skolans viktigaste uppgifter. Till stor del bygger all inläring i skolan på att elever kan läsa och skriva (Høien & Lundberg,

2013). Grunden i läs- och skrivundervisning är att erbjuda eleverna rika möjligheter att tala, kommunicera, läsa och skriva. För att utvecklas till aktiva språkare, läsare och skrivare måste eleverna ges tillfälle för dessa aktiviteter i undervisningen. Detta gör att det blir intressant att titta på vilken typ av undervisning som bäst gör det möjligt för elevernas språkliga utveckling. (Bruce m.fl., 2017). Alatalo (2011) säger att det är av underordnad betydelse vilka arbetsmetoder läraren använder sig av i sin läs- och skrivundervisning.

2.3 Lärarens förhållningssätt

Oavsett skolform är den pedagogiska grunden den samma. Lärande och påverkansprocesser är de samma i grundsärskola som i grundskola. Som individ har du rätt till utbildning och ett bemötande utifrån dina förutsättningar. För att eleven ska stimuleras till att lära sig lite mer än hen redan kan, måste lärandet ligga i den proximala inlärningszonen (Swärd & Florin, 2011). Att ligga i den proximala inlärningszonen innebär enligt Vygotskij att man i samarbete med andra utmanas till nytt lärande (Vygotskij, 2007). I social inlärningsteori flyttas fokus från eleven till ett socialt sammanhang.

Det som kan skilja sig åt mellan grundsärskola och grundskola är hur skolorna individanpassar sin undervisning och hur lärare är medvetna om sitt förhållningssätt gentemot elever. Skolan är en viktig och stor del av barnets uppväxt. Därför är det betydelsefullt på vilket sätt skolan bemöter eleverna och hur undervisningen är upplagd. Läroplanen lyfter fram vikten av individualisering (Swärd & Florin, 2011). Undervisningen ska utformas utifrån varje elevs förutsättningar och behov och den ska främja elevens fortsatta lärande utifrån elevens bakgrund, tidigare erfarenheter och språk (Skolverket, 2011).

Kunskap, kompetens och förhållningssätt är några av lärarens viktigaste verktyg för att nå elevens kunskap och kompetens. Läraren måste anpassa miljö, material, läromedel, tid och kommunikation i sin undervisning för att nå alla elevers olika behov. Alla elever har rätt till en undervisning och ett bemötande som ligger på elevens lärande och förståelsenivå (Swärd & Florin, 2011). För att nå en välbalanserad undervisning använder läraren sig av många olika metoder och arbetssätt (Moats, 2010).

2.4 Multimodala verktyg

I kommunikation mellan människor är det ofta det talade ordet som får störst betydelse även om kroppsspråk, mimik och gester också ingår (Swärd & Florin, 2011). Det ställs höga krav på läraren för att göra undervisningen språkligt och kommunikativt tillgänglig för alla elever. Läraren behöver i sin kommunikation med eleverna tala tydligt med anpassad hastighet, tänka på meningslängd och vara medveten om hur man presenterar nya ord och begrepp. Undervisningen behöver också kompletteras med flera kommunikationssätt för att skapa en lärmiljö som är mer språkligt och kommunikativt tillgänglig. Detta gynnar alla elever. Genom att använda olika kommunikationssätt ökar elevernas delaktighet och möjligheter till ett individuellt lärande. Detta ger eleverna möjlighet att delta utifrån sina villkor. Exempel på alternativa kommunikationssätt är bildstöd, skrivmallar, digitala läromedel och teckenstöd. Ett samlingsnamn för att kommunicera med hjälp av olika verktyg kallas multimodal kommunikation. Ett sätt att kommunicera på är teckenkommunikation, TAKK. TAKK står för *Tecken som Alternativ och Kompletterande kommunikation*. Det är en metod där det talade språket stöds med tecken som är lånade från teckenspråket. I läs- och skrivundervisning är även handalfabetet ett bra komplement för det ger en visuell och motorisk minnesbild (Bruce m.fl., 2017).

2.5 Individualisering

Individualisering utifrån läroplanens mening innebär att anpassa innehållet i det som ska läras till elevens individuella behov, intressen, förkunskaper och arbetsförmåga (Skolverket, 2011). Även Moats (2010) lyfter fram vikten av att lärarens undervisning anpassas till elevens individuella förutsättningar och behov. Det är alltså ett samspel mellan elevens förutsättningar och anpassningar av den pedagogiska miljön och detta kallar Fischbein och Österberg för kvalitativ personalisering (2003).

Skolverket (2009) lyfter fram skillnaden mellan individuellt arbete och individanpassat arbete. I ett individuellt arbete tar eleven eget ansvar för sitt skolarbete och sitt lärande. Detta leder, enligt Skolverket, till att gemensamt lärande minimeras och ett gemensamt samtal minskar. Att lämnas ensam i sin läroprocess gynnar inte elevens utveckling. Istället förespråkas den individanpassade undervisningen som utgår från elevens erfarenheter, behov och förutsättningar. Denna undervisning förutsätter ett samarbete och en nära relation mellan elev och lärare (Skolverket, 2009).

Utmärkande för läraryrket är att vara mångsidig i sitt arbetssätt. Detta kan innebära att alltid tänka på att ta hänsyn till flera olika aspekter samtidigt. Läraren ska skapa goda förutsättningar för elevers lärande. Det kan medföra komplicerade undervisningssituationer där läraren ska ge elever med olika villkor samma förutsättningar för att lyckas (Kotte, 2017). Tjernberg (2016) ser utifrån sin forskning att lärarens förmåga att anpassa sin undervisning till elevernas individuella förutsättningar och behov är av stor betydelse. Även Skolverket (2009a) lyfter fram att kvaliteten på den individanpassade undervisningen är beroende av lärarens kompetens kring undervisningens organisation, struktur och genomförande. Lärarens skicklighet påverkar alltså i stor grad elevens studieresultat (Forslund Frykedal & Thorsten, 2017). Kaya (2016) påpekar att individualisering inte innebär att varje enskild elev sitter och arbetar i sin egen takt, på sin egen nivå, med material som passar just denna elev. Kaya (2016) menar istället att det är viktigt att vi som lärare höjer våra förväntningar och förtydligar och exemplifierar. Skolförordningen påpekar att elever ska få strukturerad undervisning med kontinuerligt och aktivt lärarstöd i den omfattning eleven behöver. Detta för att skapa förutsättningar för eleven att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås (Skolverket, 2011).

Kaya (2016) tar upp framgångsfaktorer för språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Hon menar att framgångsfaktorer inte är en pedagogisk modell utan mer en beskrivning på hur man kan känneteckna språk- och kunskapsutvecklande. Framgångsfaktorer i undervisningen handlar om att undervisningen utmärks av meningsfullhet, kognitivt utmanande uppgifter, höga förväntningar och ett tillåtande klimat. Det är även viktigt att undervisningen utgår från elevens tidigare erfarenheter och kunskaper, detta tillsammans med stöttning utifrån elevens behov och förutsättningar (Kaya, 2016).

2.6 Sammanfattning av historik och tidigare forskning

Grundsärskolan är en skolform för elever med en dokumenterad intellektuell funktionsnedsättning som bedöms inte kunna nå grundskolans kunskapskrav. Grundsärskolan läser efter en egen läroplan, utbildningen är nioårig och eleven har rätt till ett tionde skolår (Skolverket, 2016). Miljön kan ha en mer eller mindre positiv inverkan på läs- och skrivinläringen (Myrberg, 2007). Grunden i läs- och skrivundervisning är att erbjuda elever rika möjligheter att tala, kommunicera, läsa och

skriva (Bruce m.fl., 2017). Det viktigaste i produktiv undervisning är interaktionen mellan elev och lärare, och lärares språkliga medvetenhet och hur denna genomsyrar undervisningen (Tjernberg, 2016). Några av lärarens viktigaste verktyg för att nå eleven är kunskap, kompetens och förhållningssätt. Läraren måste anpassa miljö, material, läromedel, tid och kommunikation i sin undervisning för att nå alla elevers olika behov. Alla elever har rätt till en undervisning och ett bemötande som ligger på elevens lärande och förståelsenivå (Swärd & Florin, 2011). Genom att använda olika kommunikationssätt ökar elevernas delaktighet och möjligheter till ett individuellt lärande. Ett samlingsnamn för att kommunicera med hjälp av olika verktyg kallas för multimodal kommunikation (Bruce m.fl., 2017). Enligt skolverket (2011) innebär individualisering att anpassa innehållet till elevens individuella behov, intressen, förkunskaper och arbetsförmåga. Elever ska få strukturerad undervisning med kontinuerligt och aktivt lärarstöd i den omfattning eleven behöver. Detta för att skapa förutsättningar för eleven att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås.

3 Teoretisk förankring

Forskning kring lärandet tar ofta sin utgångspunkt i sociokulturell teori, i ett sammanhang i en kontext. Kunskap kommer ur ett samspel mellan människor, denna blir sedan en del av den enskilda individen och fortsatt individens tänkande och handlande. Kunskapen återkommer sedan i nya kommunikativa situationer (Säljö, 2010). Vi har därför valt att utgå från denna teori eftersom vår studie handlar om vilka arbetssätt och metoder som används i läs- och skrivundervisningen i en utvald grundskola. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är språket vägen till ett utvecklat intellekt (Vygotkij, 2007). Ett centralt mål i skolan är att ge våra elever språklig kompetens och i detta ingår att behärska läsandet och skrivandet som ett redskap. Undervisningen i skolan har stor betydelse för människans kognitiva utveckling. Den skapar möjligheter till nya former av tänkande (Vygotkij, 2007). I skolan utvecklar eleverna och lär sig de kulturellt medförda aktiviteterna läsning och skrivning (Tjernberg, 2016). De begrepp som är centrala för sociokulturell teori och i vår studie är den proximala inlärningszonen, mediering, *scaffolding* och kontext och dessa kommer vi att relatera till.

Vygotkij menar att kunskapsprocessen ses som en mediering, man formar tecken eller verktyg, artefakter för att tolka och gestalta sin föreställningsvärld. Tecken är ett redskap för att utveckla, konstruera och stärka medvetandet. Artefakter är ett annat ord för redskap och hjälpmedel som vi människor använder för att tänka, uttrycka oss, och kommunicera med (Vygotkij, 2007). Mediering förklarar samspelet mellan människan och de kulturella redskap, artefakter, som finns i vår omvärld. Individen handskas med olika situationer genom att använda både fysiska och intellektuella redskap och våra handlingar är ofta en kombination av dessa. I ett historiskt perspektiv kan man se att allt fler mänskliga funktioner har flyttats ut i artefakter, men människan och artefakterna måste samspela (Säljö, 2010).

Vygotkij's proximala utvecklingszon syftar till det kognitiva område, tänkandet, som barn har svårt att klara ensam men som de löser med hjälp av vägledning och uppmuntran från andra och mer erfarna personer. Inom den proximala inlärningszonen kan vi då förvänta oss att det sker en intellektuell utveckling. Det blir därför en viktig pedagogisk uppgift att agera inom den denna zon, främja barn till att samarbeta med andra och ge dem stöttning för att klara av och behärska nya uppgifter (Vygotkij, 2007).

Många forskare, som till exempel Wood, Bruner, Ross (1976) och Gibbons (2016), menar att modellering är en framgångsrik metod som ökar eleverns måluppfyllelse i skolan. I lärarens modellering resonerar och funderar läraren själv högt inför eleverna kring ställda frågor. Eleverna lyssnar och får då en explicit bild av hur de kan gå tillväga i sitt eget arbete (Ehrnlund & Ekerstedt, 2015). Denna form av modellering benämns *scaffolding*, på svenska kallas det ofta stöttning. Detta begrepp lanserades av Wood, Bruner, Ross (1976), de genomförde en studie där interaktionen mellan vuxna och barn undersöktes och där den vuxnes roll bestod av att handleda tre-, fyra- och femåriga barn genom problemlösningar. Utifrån denna studie formades begreppet. Stöttning innebär tillfällig hjälp som ges av lärare till elever för att de senare ska kunna utföra liknande uppgifter på egen hand (Gibbons, 2016).

Detta lärande kan också liknas vid situerat lärande, som utgår ifrån att lärandet sker kollektivt genom att delta praktiskt i en verksamhet (Lave & Wenger, 1991). Lave och Wenger (1991) menar att situerat lärande är förknippat med sociala mönster. Begreppet betyder att människor deltar i ett sammanhang och i situationer där alla har en förståelse för vad sammanhanget innebär. I början är man en legitimerad novis som lär av andra aktörer i det gemensamma sammanhanget, legetimate *peripheral participation*, för att sedan kunna agera som en fullständig deltagare. Det betyder att man till en början är oerfaren och sedan blir en mer erfaren aktör. Detta kallar Lave & Wenger (1991) för lärlingskap. Detta kan även kopplas till Wertsch (1998) teori om social interaktion, vilket innebär att kunskap och lärande sker i samspel mellan människor i ett socialt sammanhang. Stöttning är speciellt knutet till utvecklingen av språk och kommunikation men kan även användas vid inläring och undervisning generellt (Vygotskij, 2007). Syftet med stöttning i undervisning är att ge hjälp och stöd till eleverna så att de utvecklar ny kunskap. Stötten är en hjälp utifrån som bygger en bro mellan det eleven redan känner till och det som ska läras. Genom olika former av stöttning kan eleven nå längre i sitt lärande och därmed nå den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2010).

I den proximala utvecklingszonen skapas en aktiv kontakt mellan lärande och utveckling. Undervisningen spelar därför en viktig roll för barns psykologiska och intellektuella utveckling. Utifrån undervisningen skapas de läroprocesser som är en förutsättning för barnets fortsatta utveckling (Bråten, 1996).

Vygotskij insisterade på att de högre mentala processerna hos individen härrör från social samverkan och att mänsklig handling på det sociala och individuella planet

medieras med hjälp av kulturella redskap och symboler (Dysthe, 2003). Genom att samverka och samtala med andra människor utvecklas vårt språk och lärandesituationer skapas (Dysthe, 2003). Vidare är tänkande, kommunikation och fysiska handlingar något som samverkar i en kontext, och att förstå kopplingen mellan kontexten och de individuella handlingarna är det centrala i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2010). Kontexten är ständigt närvarande och förändras och utvecklas utifrån människors kommunikation och handlingar (Nilholm, 2016).

Genom skola och utbildning kommer människor i systematisk kontakt med diskurser om samhälle, kultur och natur. Dessa diskurser hade man inte nödvändigtvis kommit i kontakt med i sin vardag. Undervisningen är en kommunikativ miljö där elevers spontant utvecklade begrepp möter vetenskapliga begrepp (Säljö, 2010).

4 Specialpedagogiskt perspektiv

Det specialpedagogiska perspektivet är ständigt i rörelse. Det breddas och förändras och det finns flera olika beskrivningar om hur detta perspektiv identifieras (Ahlberg, 2015). Två sätt att se specialpedagogiska perspektiv på är det kategoriska och det relationella (Ahlberg, 2015). Forskning utifrån kategoriskt perspektiv innebär att individen är i fokus (Emanuelsson, Persson och Rosenkvist, 2001). I stället för kategoriskt perspektiv använder Nilholm (2007) begreppet kompensatoriskt perspektiv. Den grundläggande idén för begreppet är att kompensera individen för dess problem. För att kunna göra detta samlar man individer med liknande svårigheter, letar efter förklaringar inom neurologin och psykologin och föreslår metoder och åtgärder för att kompensera för de problem som individerna i gruppen visar. I detta perspektiv är diagnostiseringen viktig för att kunna gruppera individer och utifrån dessa grupper sedan arbeta för att nå kunskap (Nilholm, 2007). Detta synsätt har en lång tradition bakåt men som på senare tid omdebatterats livligt. Ahlberg (2015) lyfter fram att det kan läggas för stor vikt vid betydelsen av diagnoser i skolan när det gäller att ge elever stödinsatser. Man pratar om ett diagnoshysteri där elever ges olika diagnoser baserade på pedagogiska och medicinska bedömningsgrunder. Det har skapats en övertro på diagnoser och på vilken möjlighet dessa bidrar till elevens lärande. Skolan ska oavsett diagnos stödja eleven vid behov av pedagogiska stödinsatser (SFS 2010:800).

Ett relationellt perspektiv innebär att elevens svårigheter ses som en gemensam angelägenhet för skolan där arbetslag och speciallärare har ett särskilt ansvar. Relationellt perspektiv betonar att svårigheter uppstår i relationen mellan eleven och omgivningens krav och förväntningar. Eftersom eleven är *i svårigheter* riktas de stödjande åtgärderna mot olika nivåer i skolans verksamhet och den specialpedagogiska stötningen riktas mot den vanliga undervisningen (Ahlberg, 2015). Det relationella perspektivet har sina rötter i handikappforskningen och växte fram som en motbild till att se på funktionsnedsättningar som egenskaper hos individer. Inom utbildning fokuserar man på skolsvårigheter utifrån relationer och interaktion. Man hittar förklaringar till skolproblem i mötet mellan eleven och den omgivande miljön (Ahlberg, 2015).

I skolors arbete mot en skola för alla, kan specialpedagogiska insatser stödja elever i svårigheter.

Ett specialpedagogiskt arbete kan innebära att utveckla skolan och göra den till en plats där alla elever får känna att de blir sedda och bemötta, där deras erfarenheter får ta plats och där undervisningen tillgodoser alla elevers behov. Specialpedagogikens samhällsuppdrag kan utifrån detta synsätt ses som ett verktyg för att skapa social rättvisa, ökad jämlikhet och lika värde för alla (Ahlberg, 2015).

5 Metod

I metodkapitlet kommer vi att redogöra för valet av forskningsansats, urvalsgrupp, genomförande, analys och bearbetning, tillförlitlighet och giltighet samt etiska överväganden. Vikten av att noga överväga sitt val av metod för datainsamling är avgörande för studien. Syftet med forskningsarbetet och frågeställningar ska styra valet av metod (Stukat, 2011).

Vi kommer att studera läs- och skrivundervisning för de tidiga åren på en grundsärskola i södra Sverige och jämföra denna med forskning och våra egna erfarenheter från grundskolan. Genom en fallstudie med observationer av verksamheten, intervjuer med specialpedagoger i grundsärskolan och läromedelsgenomgång, söker vi kunskaper kring arbetsmetoder i läs- och skrivundervisning, material och läromedel som används, erfarenheter och upplevelser som varit framgångsrika i undervisningen samt hur man rent praktiskt arbetar med läs- och skrivundervisning.

5.1 Forskningsansats – Fallstudie

Mot bakgrund av vårt syfte kommer vi att använda oss av en fallstudie. Vi anser att detta är en relevant metod för vår studie. Vi samlar in vårt material genom klassrumsobservationer och intervju med specialpedagoger. Vi granskar även läromedel som används i läs- och skrivundervisningen. Metoder i form av intervju, observationer och läromedelsgenomgång passar bäst för att belysa och få kunskap om arbetet kring läs- och skrivundervisningen i den utvalda grundsärskolan. Att använda flera olika metoder vid insamling av information benämns metodtriangulering eller triangulering. Detta ger ett kompletterande underlag till studien, belyser problemet från olika infallsvinklar och ger en mer omfattande bild.

Den grundläggande formen för en fallstudie innehåller en detaljerad och ingående undersökning av ett enda fall (Bryman, 2015). Metoden innebär en plan för att samla in och organisera information som ska leda till ett forskningsresultat (Merriam, 1994). De bästa möjligheter för en utveckling av kunskap inom det pedagogiska området är enligt Merriam (1994) fallstudier utifrån ett kvalitativt perspektiv som inriktar sig på upptäckt, insikt och förståelse utifrån hur människor uppfattar världen. Hon menar också att kvalitativa undersökningar som fokuserar på innebörder och sammanhang kräver datainsamlingsinstrument som är känsliga för mening och betydelse.

Sammanfattningsvis kan alltså kvalitativa fallstudier definieras som en intensiv, helhetsinriktad beskrivning och analys av en enda enhet eller företeelse (Merriam, 1994).

5.2 Metodtriangulering

I många fall kan en kombination av metoder vara ett lämpligt angreppssätt för att samla in information. Detta brukar kallas för metodtriangulering eller triangulering. Genom att använda flera källor i sin studie, kan metoder komplettera varandra och vara ett lämpligt tillvägagångssätt att få ett område kartlagt på ett mer omfattande sätt och ur olika synvinklar (Patton, 1987). Man undersöker ett fenomen ur olika aspekter. Forskningens validitet och trovärdighet ökar, det vill säga, man blir mer säker på att man verkligen mäter det som ska mätas (Stukat, 2011). Motivet bakom metodtriangulering kan också vara att, en methods svaga sidor kan vara den andra metodens starka sidor. Genom att koppla samman olika metoder kan en forskare utnyttja alla fördelarna med metoderna och ändå ha kontroll över deras nackdelar. Att kunna använda flera metoder under en datainsamling är en styrka hos fallstudieforskning (Merriam, 1994).

Metodtriangulering kan handla om att inleda en studie med observationer som följs av intervjuer vilka är grundade på resultat av observationer, vidare använder man sig av läromedelsgenomgång, i detta fall presentation av de läromedel som specialpedagogerna i denna studie använder sig av i sin läs- och skrivundervisning. Genom att använda flera metoder kan man få en djupare bild av och belysa frågeställningarna och problemet grundligare (Stukat, 2011).

5.2.1 Observation

Fördelen med att använda observation som metod är att man får kunskaper direkt tagna ur sitt sammanhang. En observationsundersökning är också ofta konkret och lätt att förstå vilket gör det till ett pålitligt underlag för ett fortsatt resonemang (Stukat, 2011). Nackdelar är att observationsmetoder ofta är tidskrävande. De kan också upplevas begränsande eftersom det i första hand är yttre beteende som studeras, det är svårare att observera tankar hos individer (Stukat, 2011).

Av de huvudsakliga typerna av vetenskapliga observationer, har vi valt att använda icke-deltagande och ostrukturerade observationer. Att använda icke-deltagande observationer innebär att observatören inte deltar i det som sker i miljön utan enbart

iakttar. En ostrukturerad observation genomförs utan observationsschema, istället så noterar observatören så detaljerat som möjligt det som sker i miljön (Bryman, 2016). I icke - deltagande och ostrukturerade observationer kan anteckningar, film- och ljudinspelningar användas som dokumentation. De olika dokumentationerna kompletterar varandra (Merriam, 1994).

5.2.2 Intervjuer

Intervju är en vanlig metod för att samla in kvalitativ information (Merriam, 1994). Det finns många sätt att utföra forskningsintervjuer på beroende på vilket utrymme man vill ge respondenten (Stukat, 2011). I en kvalitativ intervju vill forskaren ha fylliga och detaljerade svar i motsats till de korta och snabba svar som ofta ges i en kvantitativ intervju (Bryman, 2016). Vi har utgått från semistrukturerad intervju. Det innebär att forskaren utgår från specifika teman och intresseområden men att respondenterna ges frihet att utforma sina svar som de vill. Intervjuaren har en uppsättning frågor som ska ställas utifrån en intervjuguide, men det är tillåtet att ändra ordning och/eller lägga till följdfrågor om sådana känns väsentliga och viktiga för innehållet. Dock brukar den ursprungliga strukturen och formuleringen på frågorna hållas (Bryman, 2016). Ett sätt att dokumentera intervjuer är att spela in samtalet. Denna ljudinspelning transkriberas sedan för att underlätta en noggrann analys av vad som sagts och gör det möjligt för forskarna att gå tillbaka i intervjun (Bryman, 2016).

5.2.2.1 Pilotstudie

För att veta att vår intervjuguide fungerade och gav oss svar som motsvarade vårt syfte med studien, gjorde vi en pilotstudie. Den gjordes på en av uppsatsförfattarnas arbetsplats med en för uppsatsförfattaren känd specialpedagog. Intervjuguiden fungerade bra och vi valde att behålla den i sitt ursprung.

5.2.3 Läromedels-presentation

Dokument eller som i detta fall läromedel, kan fördjupa och ge stöd utifrån det som forskarna tagit del av i intervjuer och genom observationer (Merriam, 2011).

Läromedelspresentationen till denna studie fokuserar på det material som specialpedagogerna presenterade i vår intervju, vilken betydelse materialet har och i vilket sammanhang det används.

5.3 Urvalsgrupp

För att vårt insamlade material inte skulle bli för stort, har vi valt att avgränsa vår fallstudie till en skola. Val av skola gjordes genom att vi skickade förfrågningar till fyra grundsärskolor, där en av skolorna visade intresse. Skolan vi besökt är en grundsärskola årskurs 1 - 6 som är integrerad i en grundskola årskurs F - 6. Skolan ligger i södra Sverige och på skolan går cirka 500 elever. På skolan finns två klasser inom grundsärskolan, årskurserna 1 - 3 och 4 - 6. Vi genomför två observationer, en i varje klass.

Observationerna genomfördes under två dagar efter varandra. Vi intervjuade två specialpedagoger som arbetar i klasserna. Intervjun genomfördes vid ett tillfälle med båda specialpedagogerna samtidigt. Vid detta tillfälle tog vi också del av de läromedel som specialpedagogerna använder i sin undervisning. Specialpedagogerna som intervjuades namnger vi Anna och Johanna. Anna har arbetat inom skolans värld i 20 år. Hon började som fritidspedagog och efter fem år vidareutbildade hon sig till specialpedagog. När hon var klar med sin specialpedagogutbildning började hon arbeta inom grundsärskolan. Anna har sedan vidareutbildat sig inom utvecklingsstörning, svenska, matematik, handledning och till ateljérista. Johanna började arbeta som barnskötare på 1980 - talet och efter fyra år vidareutbildade hon sig till förskollärare. Efter ytterligare sex år utbildade hon sig till specialpedagog. Johanna har sedan vidareutbildat sig inom matematik, svenska och teckenspråk. Under alla år har hon varit verksam inom grundsärskolan. Johanna och Anna började arbeta tillsammans på en annan skola och för två år sedan flyttade de till denna skolan. Eftersom vi genomförde en metodtriangulering har vi också tagit del av de läromedel som specialpedagogerna använder i sin undervisning.

5.4 Genomförande

Vi tog kontakt med den utvalda skolan genom att skicka mejl till rektorn med en presentation av oss och vårt arbete, och med en förfrågan om att få göra vår studie hos dem. Rektor skickade vidare förfrågan till två specialpedagoger på skolan, som visade intresse för vår studie och tog kontakt med oss. Utifrån de tre delarna i metodtriangulering bokades dagar för intervju, observationer och läromedelsgenomgång. Inför vårt första besök skickades ett missivbrev till en av specialpedagogerna som i sin tur delade ut detta till alla berörda, såsom personal och elevers vårdnadshavare (Bilaga 1).

I missivbrevet tydliggjordes för informanter och elevers vårdnadshavare att man inte behöver delta, kan avbryta när man vill och att materialet hanteras konfidentiellt (Vetenskapsrådet, 2017).

5.4.1 Observation

Observation är iakttagelser som görs medvetet i bestämda syfte. Vanligen används någon form av teknik för att dokumentera iakttagelserna såsom film, ljudinspelning och fältanteckningar. Syftet med observationen är att fånga det som händer direkt i stunden (Rubinstein Reich & Wesén, 1986).

I den aktuella observationen som genomfördes för denna studie tittade vi på arbetssätt och metoder i läs- och skrivundervisning på den grundsärskola vi valt att undersöka. Fokus under observationerna var att studera specialpedagogernas undervisning, val av metoder, material och bemötande. Observationerna utfördes under två förmiddagar i samma vecka. Den första observationen genomförde vi i årskurs 1 - 3 i ämnena svenska, matematik och samhällskunskap. Vid observationstillfället var tre elever sjuka, vilket innebar att sex elever deltog i undervisningen. I klassrummet undervisade en specialpedagog. Som resurser i gruppen fanns två barnskötare. Vid andra observationstillfället var vi i årskurs 4 - 6 där arbetet inriktar sig på ämnet svenska hela förmiddagen. Vid detta besöket var fyra elever sjuka vilket innebar att sex elever deltog i undervisningen. Även här undervisade en specialpedagog med två barnskötare som resurser i klassrummet. Vi närvarade båda vid de två observationstillfällena. Detta för att vi såg vikten av att dela och jämföra upplevelser med varandra. Eftersom vi valt att genomföra en icke deltagande observation satt vi på stolar längst bak i klassrummet vid båda tillfällena. Vår placering gjorde det möjligt att utföra vår film och ljudinspelning och föra fältanteckningar utan att störa undervisningen. Vår tekniska utrustning bestod av Ipad.

Viktigt att vara medveten om vid observationer är den allmänpsykologiska kunskapen. Det vill säga att vi ibland ser sådant vi vill se även om det inte finns och att vi ibland missar att se saker vi borde se. Man ska också vara medveten om att vi tolkar utifrån de referensramar vi har som påverkas av vår sociala och kulturella bakgrund. Till detta kan bland annat våra erfarenheter som lärare räknas in (Rubinstein Reich & Wesén, 1986). Denna skevhet (bias) och subjektivitet påverkar hur vi uppfattar, registrerar och tolkar

information. Som observatör kan man inte undgå att påverka och påverkas av miljön. Det viktiga är att vara medveten om att skevheten finns och att den påverkar (Merriam, 2011).

5.4.2 Intervju

Inom kvalitativa intervjuer ställer man enkla och raka frågor. Utifrån dessa frågor får man oftast innehållsrika svar med mycket material att bearbeta (Trost, 2010). I intervjun utnyttjas samspelet mellan intervjuaren och respondenten till att få så fyllig information som möjligt. Man kan ställa följdfrågor såsom: Vad menar du med det? Kan du berätta mer? Har jag förstått dig rätt? Metoden är anpassningsbar och följsam (Stukat, 2011).

Veckan efter observationerna genomfördes intervjun med de två specialpedagogerna Anna och Johanna. Vi satt ostörda i ett grupprum efter skoltid. Intervjun tog cirka två timmar och vi var båda närvarande. Intervjun gjordes utifrån en intervjuguide (bilaga 2) och spelades in på Ipad. Vi utgick från punkterna och frågorna från intervjuguiden som ledde till ett samtal där båda respondenterna vävde in sina svar och reflektioner. Det var lätt att komma in på andra intressanta områden under intervjun men vi fick tänka på att begränsa oss till de ämnesområden som var relevant för denna studie. Eftersom vi alla arbetar inom skolans värld och delar den erfarenheten, så fanns redan en förförståelse som gjorde det möjligt att föra intervjun på ett djupare plan.

5.4.3 Presentation av läromedel och bedömningsstöd

Vi har tagit del av de läromedel som specialpedagogerna, som vi intervjuade, anser användbara i sin undervisning. Vi har också tagit del av Skolverkets bedömningsstöd för grundsärskolan årskurs 1 – 6 (bilaga 2).

5.5 Analys och bearbetning av observationer och intervju

Innehållsanalys i en kvalitativ forskning är den process som forskaren använder då man systematiskt undersöker och arrangerar sitt insamlade material (Bogdan & Biklen, 2007). Tolkningsen av materialet är den viktigaste delen av en kvalitativ studie. För att komma åt innehållet i observationerna och intervjun i vår studie valde vi därför att göra en innehållsanalys. För att komma fram till ett resultat bearbetar forskaren aktivt sin data. Datan ska organiseras och brytas ner till hanterbara enheter så att forskaren kan koda dessa och söka efter mönster (Fejes, 2014). En stor utmaning i kvalitativ innehållsanalys är att mängden data blir stor och därför kräver ett stort arbete av forskaren. Arbetet går ut på att

urkilja det betydelsefulla från det mindre betydelsefulla i det insamlade materialet (Fejes, 2014).

Kvale (1997) beskriver fem huvudmetoder för kvalitativ analys, *koncentrering* vilket innebär att den stora textmassan koncentreras ner till det kärnfulla i empirin, *kategorisering* där man kodar empirin i kategorier, *berättelse* som organiserar datamaterialet tidsenligt och socialt och tar fasta på historien som berättas av de intervjuade, *tolkning* där forskaren går djupare och gör spekulativa tolkningar, och *ad hoc metoden* (Kvale, 1997). Vi utgick ifrån ad hoc metoden. Den innebär att forskarna fritt kan välja en eller flera av analysmetoderna för att skapa mening i sitt insamlade material och växla mellan dessa. Detta leder till att finna teman eller återkommande mönster i materialet. Det kan också handla om att skapa kontraster, räkna förekomster av någonting, skapa metaforer eller bygga upp en logisk kedja av evidens (Kvale, 1997).

Den inspelade intervjun och utvalda delar av observationerna till denna studie gick igenom noggrant och transkriberades ordagrant för att få en förståelse och en helhetsbild. Vid transkriberingen av intervjun har punkt och komma använts för att få ett flyt i meningsbyggnaden. Detta för att lättare förstå vad som sades. Vi valde att ta ut delar ur observationer som var relevanta för vårt syfte och våra frågeställningar och transkribera dessa. Eftersom delar av observationerna inte innehöll information av värde för vår studie uteslöt vi dessa. Efter transkriberingarna gick vi tillbaka och lyssnade igenom intervjun och tittade på observationerna ännu en gång. Detta gjordes samtidigt som vi läste våra transkriberingar för att se att vi inte utelämnat någonting av vikt för vår studie. Därefter koncentrerades det transkriberade materialet till väsentliga data som var relevant för studien. Denna data kodades i olika kategorier och sedan teman (Graneheim & Lundman, 2003). Man identifierar, kodar, samt kategoriserar grundläggande mönster eller teman i det empiriska materialet (Patton, 1987). Att skapa kategorier innebär att man hittar likheter, ibland olikheter, och företeelser som återkommer i den insamlade empirin (Merriam, 1994). Utifrån dessa kategorier skapades teman där specialpedagogernas svar på våra frågor och deras kommentarer och berättelser presenterades. Detta gjordes även med observationerna. Vi gjorde tabeller (bilaga 4) för intervjun och för observationerna med de viktiga och återkommande budskapen. Dessa jämfördes sedan och kodades ner till gemensamma nämnare som blev det väsentliga i vår undersökning som var relaterat till vårt syfte och våra frågeställningar.

5.6 Analys och bearbetning av läromedel och bedömningsstöd

Vi har tagit del av de läromedel och det bedömningsstöd som de intervjuade specialpedagogerna anser vara mest användbara i sin läs- och skrivundervisning. Vi har granskat och gått igenom materialet. Eftersom vi har erfarenhet av dessa läromedel från vår egna verksamhet, var dessa redan kända sedan tidigare.

5.7 Tillförlitlighet och Giltighet

Som forskare måste man kunna visa de som använder sig av ens studie att datainsamling och analys är trovärdig. Det innebär att forskaren måste visa sin trovärdighet i hur datan är insamlad, att det är gjort på ett seriöst och relevant sätt för den aktuella frågeställningen (Trost, 2010). I en kvalitativ undersökning är man intresserad av en djupare förståelse av det problem man vill studera.

Vi valde att använda icke deltagande observationer och intervjuguide som instrument för datainsamling till denna studie. Här får vi direkta upplevelser i form av observationer och genom intervjun som ger personligt möte med respondenter där man får en direkt upplevelse av deras berättelser. Vi valde också skola utifrån att vi inte tidigare är kända på den utvalda skolan. Vi tror att det kunde ha påverkat observationerna och intervjutillfället om vi hade haft en relation sedan tidigare med den utvalda skolan. Vi måste likväl tänka på att en observatör påverkar och påverkas av omgivningen och detta kan leda till att bilden av situationen blir skev. Det är också viktigt i intervjun att inta en icke värderande hållning och visa respekt gentemot respondenterna (Merriam, 1994).

Materialet till denna studie har tolkats i flera omgångar, vid insamlandet av materialet, sedan vid transkriberingar och vidare då resultatet formulerades och analyserades. Eftersom vi har lång erfarenhet inom läraryrket och arbetar och använder liknande material och metoder som våra respondenter, kan man inte bortse ifrån att viss kunskap och förståelse kan påverka tolkningen av materialet och genomförandet av observationer och intervjun. Vi är medvetna om att vår studie är en undersökning av hur två lärare arbetar i grundsärskolan med läs- och skrivundervisning. Vi kan därför inte dra några generella slutsatser om hur man arbetar med läs- och skrivundervisning i grundsärskolan. Däremot är detta en grundlig kartläggning om hur just dessa lärare arbetar inom ämnet. I vår studie redovisar vi metoder och arbetssätt som enligt dessa lärare och utifrån våra observationer

är framgångsfaktorer inom läs- och skrivundervisning för elever i den utvalda grundsärskolan.

5.8 Etiska övervägande

För de personer som är direkt inblandade i samhällsforskning innebär grundläggande etiska frågor som frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet (Bryman, 2015). Några av de etiska principer som gäller är, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Forskningsetiska principer, 2002)

Inför insamlandet av den kvalitativa informationen till vår forskning har vi gjort forskningsetiska överväganden. Vi har granskat Vetenskapsrådets hemsida angående ämnet. Där kan man ta del av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets krav för forskning. I publikationen *God forskningssed* (2017), har vi tagit del av rekommendationer kring etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017). Forskare ska informera undersökningsdeltagare om deras åtagande i forskningsprojektet och vilka villkor som gäller för deras medverkande. Undersökningsdeltagarna ska upplysas om att medverkandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta. Forskare ska erhålla undersöknings-deltagarnas samtycke. I vissa fall bör samtycke även inhämtas av vårdnadshavare.

Denna information har vi delgett alla medverkande genom ett missivbrev som delades ut inför våra besök (Bilaga 1). Eftersom det inte finns så stort antal särskolor och antalet lärare och elever på skolorna är få, finns det risk för att det lätt går att identifiera var vi är och vem vi hämtar material från. Det är därför extra viktigt att vi inte avslöjar vilken skola vi varit på och att all information kring deltagarna hålls anonym. I en kvalitativ fallundersökning kommer etiska frågor att bli aktuella vid två tidpunkter, dels under insamlingen av information, dels när resultaten publiceras (Merriam, 1994).

6 Resultat

I detta kapitel redovisas resultatet i teman utifrån en innehållsanalys som är inspirerad av Granheim & Lundman (2003). De teman som vi tar upp och behandlar är de som varit mest återkommande vid observationer och intervju. Temana är, *läs- och skrivinlärningsmetoder och individualisering, artefakter och specialpedagogernas förhållningssätt*. Citaten som redovisas har valts ut för att ge exempel på specialpedagogernas intervjusvar inom dessa teman. Vidare har dessa citat kopplats till vad vi såg under observationerna. De läromedel som presenterats under läromedelspresentationen har inte varit framträdande i materialinsamlingen, då specialpedagogerna endast inspirerats av dessa i sin tillverkning av eget material. Vi har här alltså vävt samman svaren från intervjun, vad som kom fram under våra observationer samt läromedlens betydelse. Efter varje tema kommer en delanalys som sedan utmynnar i en sammanfattande analys i slutet av kapitlet.

6.1 Läs- och skrivinlärningsmetoder och individualisering

Under intervjusamtalet med specialpedagogerna ställde vi en fråga om individanpassad läs- och skrivundervisningen. Här framkom då att individualisering är grunden för deras undervisning och verksamhet.

Vi utgår nog mycket från individ känner jag. När man väl lärt känna en elev, först hamnar den i ett sammanhang så ser man att nej, det blev inte riktigt bra, så får man ändra. Vi jobbar ofta med olika saker och ibland frågar dom och då förklarar man. Jag säger ofta, nu vet ni att vi inte jobbar med samma, vi har olika böcker och jobbar på olika sätt (Johanna).

Anna fortsätter:

Eller som nu när vi jobbar med ett land, vi gör ju samma men man har olika krav på texten och på vad dom ska prestera. Men de gör ju samma.

Individualiseringen blir tydlig vid båda observationerna. Specialpedagogerna anpassar metod och material till varje elev och har ett tydligt bemötande med kontinuerlig återkoppling. Eleverna visade inga negativa reaktioner över att material och metoder skiljde sig åt dem emellan. Vid intervjun framkom att lärmiljön är också en del av individualiseringen. Anna säger:

Det är ju ändå att skapa deras egna individuella lärmiljö och det kan man ju göra vid många olika tillfälle men inte hela tiden, man ingår ju i ett sammanhang. Men jag tror att där är vi ju också rätt så lyhörda, man är inte så rädd för att känna att så här gick det inte, vi provar så här istället. Så kan det ju vara varje dag.

Johanna tillägger:

Vissa måste ha med en kompis som kan vara lite hejarklack, som drar lite. Och nån vill alltid vara själv. Mycket är tolkning om de inte kan säga det själv. Det här lär de sig nog bättre om de sitter här, till det här måste de sitta ensamma, här måste de ha hörlurar, men det tar ju ett tag att lära sig varje elevs behov.

Specialpedagogerna skapar egna metoder och eget material i språkundervisningen för att individualisera och hitta det bästa lärandet för varje elev. De upplever att det inte finns bra färdiga läromedel eller metoder som fungerar för deras elever utifrån de behov och förutsättningar de har. Johanna berättar:

Det är en stor mix av att hitta det bästa lärande för varje elev. Det är helt och hållet beroende på var eleverna befinner sig. Sen kanske man ändå har grunden. Vi tittar mycket på Bornholmsmodellen. Ja, och helordsläsning och LTG med texter och textbyggande. Det finns elever som aldrig kommer kunna ljuda, eller så ljudar de med TAKK och med handalfabetet, och det finns ju inte i någon av dessa material och metoder.

Specialpedagogerna utgår från läromedel och material från olika metoder för att individualisera språkundervisningen. Detta gör de utifrån var eleverna befinner sig och deras förmåga. Detta blev tydligt under observationen i årskurs 1 – 3. Där arbetade eleverna med bokstavsinläring och för detta arbete tillverkade specialpedagogen Johanna egna arbetsblad och ord- och bildkort.

Det är plock, verkligen. Vad passar den eleven, vad passar den eleven. Det är ju inte så att alla får samma, eller så tar man två sidor från den boken eller så tar man två sidor från den boken, för att göra sitt eget material för det finns inget tyvärr som är bra (Johanna).

Det pågick tre olika inlärningsaktiviteter samtidigt i klassrummet vid observationen i årskurs 1 - 3. Alla elever i klassen arbetade med grundläggande läs- och skrivinläring på olika sätt utifrån sin nivå. Några elever arbetade med arbetsblad, en elev arbetade med att kombinera helordskort med bilder och en annan elev arbetade självständigt i en arbetsbok.

I intervjun beskriver specialpedagogerna att de arbetar med läsförståelse på många olika sätt. Johanna berättar att de till exempel arbetar i smågrupper där hon läser en text högt, och sedan ställer frågor på handlingen.

Vi jobbar väldigt mycket med det på många olika sätt och då handlar det inte bara om att läsa själv, utan vi ger dom tillfälle att vi läser högt, man tar upp det tillsammans i storgrupp, vi tittar på boken och pratar om vad vi tror att den handlar om. Någon får återberätta, man sitter en och en och ställer frågor, vid högläsning, läser två sidor, vad var det som hände nu, så man tar med sig dom hela tiden, och då tycker jag ändå att alla får möjlighet att svara efter egen förmåga. (Johanna)

Detta noterades vid observationerna, att vid högläsning läste specialpedagogen korta avsnitt ur en bok som de sedan samtalande om. Dessa diskussioner kopplades ofta till eleverna och kunde bli ganska långa om ämnet låg nära deras verklighet. Just vid vårt besök handlade

boken om fotboll och killen i boken hade fått en ny fotbollströja. Denna fotbollströja kunde eleverna relatera till sig själv och här blev ett aktivt samtal.

På frågan om vad eleverna behöver sitt läsande till så svarar Anna att det är en mänsklig rättighet allra ytterst, att kunna bli en läsare. Det handlar inte om att bli litterata läsare som läser svåra böcker utan om att klarar sig i samhället anser hon.

Ja för om de står vid bussen och där står Kristianstad och de har lärt sig att titta efter det och jämföra, så klarar de ju sig. Det gäller att hitta likheter. Det kommer ju också in när man jobbar med läsinläringen, att man kan hitta samma, leta likheter, för även om du inte kan läsa så kan du ju se ordbilden (Johanna)

Vidare säger Anna ” Ja och det lär dom sig på tidig nivå, att de kan läsa de här kända ordbilderna, ja typ McDonalds och mamma, det kan ju alla läsa”.

Under intervjun får respondenterna svara på frågan om kritiken från skolinspektionen kring att läsundervisning inte fått tillräckligt stort utrymme i sarskolan. Johanna svarar att det är ingenting hon känner igen. Hon tänker att det nog är mer kopplat till de elever som läser ämnesområden i träningsskola.

Vidare i intervjun kom vi in på att språket genomsyrar alla ämnen i skolan och vikten vid att hålla sig till ämnesbegrepp. Under observationen i årskurs 1 – 3 arbetade man under en lektion med temat trafik. Lektionen startade med en film och ett samtal som handlade om säkerhet i trafiken. Vi noterade att Johanna använde typiska begrepp för ämnet även om dessa inte var kända för eleverna sedan tidigare. Exempel på begrepp kunde vara trottoar, vägskylt och övergångsställe.

Men även om det är svårt så skriver vi ändå det rätta ordet och vi säger det och använder det, så det har ändå gått hem tycker jag, och det går rätt så bra. Det har ju vi gjort rätt så mycket både på so: n och no: n. Vi jobbar ju mycket för att de ska förstå, överhuvudtaget så jobbar man ju mycket med det, vi är ju inte rädda för att använda de rätta orden. Man får använda de rätta orden och även om de inte själva använder dom så hör de dom och förstår dom till slut och kanske själv säger det (Johanna).

Anna tillägger:

Vi tror att man ska förenkla och där gör man nog ofta fel, men lär de sig det rätta begreppet direkt så varför ska de lära sig något annat som är halvbra? Vi kan ju dra parallell med då Nobel som vi hade innan jul, för att komma igång och för att på nåt sätt få ett sammanhang så tittade vi ju på filmer och vi skrev ner viktiga begrepp. Vi skrev orden på olika kort, där var ett ord och en bild, också fick man en bild och ordet också pratade vi kring den. Sen många gånger delade vi ut korten, och frågade var och en vilken bild den fått, alltså bara genom att ha ett ord och en bild så lär man sig, man behöver inte ha en lång faktatext som man ska harva igenom. Detta var en öppning till att man ska kunna berätta massor om det som vi jobbar kring.

Det blev tydligt både under intervjun och vid observationerna att använda ämnesbegrepp i undervisningen var viktigt.

6.1.1 Delanalys avläs- och skrivinlärningsmetoder och individualisering

Utifrån resultatet framkom att individualisering är grunden för specialpedagogernas undervisning och verksamhet. Detta kan relateras till läroplanen, där individualisering lyfts fram och innebär att innehållet i det som ska läras ska anpassas utifrån elevens individuella behov, förutsättningar och erfarenheter (Skolverket, 2011). Även Tjernberg (2016) och Moats (2010) menar att individualisering och anpassning är av stor betydelse. Respondenterna menar att de utgår från individen i sin undervisning och har denne i fokus. Att vara lyhörd och kunna lyssna in eleverna och våga ändra i undervisningen vid behov, är av stor betydelse.

Enligt Anna var även lärmiljön viktig i tanken kring individualisering. Hon menar att det är viktigt att kunna skapa individuella lärmiljöer men ändå tänka på att eleverna ingår i ett sammanhang. Detta kan jämföras med Fischbein & Österbergs (2003) begrepp kvalitativ personalisering, där de menar att elevens förutsättningar och anpassningar av den pedagogiska miljön ska ingå i ett samspel. Resultatet visar även på att specialpedagogerna anpassar metod och material för att individualisera och hitta det bästa lärandet för varje elev. Johanna och Anna berättar att de anpassar och skapar egna metoder och eget material i språkundervisningen. De menar att det inte finns något färdigt material eller metod som fungerar, utan för att nå sina elever måste de skapa egna. Just detta lyfter Kotte (2017) fram, att vara mångsidig i sitt arbetssätt är utmärkande för läraryrket och innebär att alltid tänka på och ta hänsyn till flera olika aspekter samtidigt. Att ge alla elever med olika villkor samma förutsättningar att lyckas kan medföra komplicerade undervisningssituationer.

I intervju och observationer framkommer det att specialpedagogerna arbetar med läsförståelse på många sätt. De berättar om hur de tillsammans med eleverna samtalar kring böckers innehåll. Denna interaktion mellan lärare och elever menar Tjernberg (2016) är det viktigaste i en produktiv undervisning. Detta kan också jämföras med hur Gibbons (2014) och Snow & Juel (2007) betonar vikten av det språkliga spelet i klassrummet.

Utifrån skolinspektionens kritik och utifrån vad Reichenberg (2012) påpekar angående grundsärskolans undervisning i ämnet svenska, kände inte Johanna och Anna igen denna kritik. De menade att ”detta var mer kopplat till träningskolan där omsorgs biten får större utrymme”.

Anna och Johanna tar upp det språkliga sammanhanget i klassrummet, och menar att språket genomsyrar alla ämnen i skolan. De, precis som Tjernberg (2016) tar upp vikten av att hålla sig till ämnesbegrepp. I undervisningen använder Anna och Johanna de rätta begreppen även om de inte är kända för eleven. Denna typ av språkutvecklande undervisning bekräftar Tjernberg (2016) då hon menar att det är i samspel mellan elev och lärare som elevens vardagsbegrepp sammanstrålar med lärarens akademiska begrepp. Även Säljö (2010) hävdar att undervisningen är en kommunikativ miljö där elevernas utvecklade begrepp möter vetenskapliga begrepp.

6.2 Artefakter

Vid intervju och observationer uppmärksammade vi användandet av redskap och hjälpmedel i undervisningen, både fysiska och materiella artefakter, och de språkliga artefakterna. Exempel på fysiska hjälpmedel var, anpassade stolar, bord och väggskärmar. Bilder, datorer och Ipads var exempel på materiella hjälpmedel. TAKK var ett av det mest förekommande språkliga hjälpmedlet, multimodala verktyg, som specialpedagogerna använde sig av i sin undervisning.

Vid observationerna såg vi att specialpedagogerna vid alla tillfällen förstärkte och kompletterade det talade språket med TAKK. Detta gjorde Johanna och Anna oavsett vem som talade. Exempelvis om en elev eller en annan vuxen sade någonting, förtydligade Johanna eller Anna det sagda med TAKK. Att teckna var lika naturligt som att tala och en nödvändighet för att alla elever skulle förstå. Vid ett tillfälle under observationen i årskurs 1 – 3 berättar Johanna ”Att använda TAKK gör att man som lärare talar lugnare och tydligare, vilket gynnar alla elever”.

Att detta skapar en lugn och tydlig miljö framkom vid observationerna. Vid ett tillfälle var en elev som har ett stort rörelsebehov och är i behov av TAKK väldigt aktiv. Johanna bemöter eleven genom att gå fram till eleven, skapar ögonkontakt och genom att tala lugnt och samtidigt teckna få eleven tillbaka in i undervisningen.

Vidare såg vi att andra vanligt förekommande artefakter var bildstöd och digitala verktyg som dator och Ipads. Under vår observation i årskurs 4 – 6 arbetade eleverna utifrån LTG-metoden där de skrev individuella texter om veckans händelser. Under veckan hade specialpedagogen dokumenterat med foto och dessa hade de till stöd i sitt skrivande. Vi observerade att eleverna skrev texterna utifrån sina förutsättningar. Det kunde vara att skriva på dator helt på egen hand, skriva på dator utifrån en redan nedskriven text av specialpedagogen, skriva själv på papper med penna eller att eleven dikterade till

specialpedagogen som då agerade sekreterare åt eleven. Vid intervjun berättade Johanna att skrivutvecklingen kan se olika ut för eleverna, bland annat på grund av deras motoriska svårigheter. Datorn blir ett redskap för dem som har svårt att forma bokstäverna på egen hand, de känner igen dem, men själva utformandet är motoriskt svårt.

Det är ju kunskapen som är det viktiga, det är ju kanske inte själva bokstaven i sig för annars hamnar vi ju i att inte kunna gå vidare. Vi fastnar i skrivandet, och då fastnar vi. Det finns ju så mycket mer hos dom som man kan jobba med på olika sätt, men såklart ska man jobba med bokstavsträning också men innehållet är viktigare. Det kvittar alltså vem som formar den, om det är jag eller datorn (Johanna).

Anna håller med och fortsätter:

Jag kan ju tycka att med de stora så finns det många som inte skriver själv. Om man säger skriver väldigt lite i alla fall, då dikterar dom ju till någon av oss. För jag kallar ju det för att då kan man ju skriva. För kan man säga fina meningar och berätta till bilder eller berätta om sin helg, så även om man inte själv kan säga att här är en bla bla bla, så skriver jag före så kan du skriva av, då tycker jag att då har du skrivit det. Jag brukar säga att det är jag som håller i pennan, jag är sekreterare, så säger du vad jag skriver. Eller så är det som att skriva sig till läsa. Skriva på eget vis sen kan de berätta vad de skrivit. Nu får de i alla fall skriva lite och skriva av.

Detta Anna och Johanna säger överensstämmer med resultatet från observationerna som visade att det betydelsefulla i elevernas skrivande var innehållet och resultatet snarare än hur texten kom till.

6.2.1 Delanalys artefakter

Under observationerna såg vi att artefakternas betydelse i undervisningen var tydlig då vi noterade att alla elever i klassrummet var behjälpliga med någon form av hjälpmedel och redskap. Specialpedagogerna betonar att det är kunskapen som är det viktiga och att alla kan delta utifrån sina villkor oavsett behov av hjälpmedel.

Säljö (2010) säger att individen handskas med olika situationer genom att använda både fysiska och intellektuella redskap. Samspelet mellan människan och redskapen, artefakterna förklaras genom mediering. Även Vygotskij (2007) ser mediering som en del av kunskapsprocessen då tecken och verktyg blir redskap som utvecklar, konstruerar och stärker medvetandet. Bruce m.fl. (2017) menar att genom att komplettera undervisningen med flera kommunikationssätt så skapas en lärmiljö som är mer språkligt och kommunikativt tillgänglig. Detta ökar elevernas delaktighet och möjlighet till ett individuellt lärande. Specialpedagogerna berättar att TAKK är det mest förekommande språkliga verktyget i deras undervisning. Genom att använda detta påverkas även deras sätt att tala, vilket gynnar alla elever. Enligt Bruce m.fl. (2017) behöver läraren tala tydligt med anpassad hastighet och tänka på meningslängden i sin kommunikation med eleven.

Detta förstärks utifrån vad vi såg i observationerna och vad som uttrycktes i intervjun. Hela inlärningsmiljön är påverkad av TAKK genom att det skapas ett lugn när specialpedagogerna tecknar. Detta blev extra tydligt för oss vid observationen när Johanna behövde lugna en elev. Även vid en situation som denna behövs ett lugn hos pedagogen och även därmed hos eleven. Utifrån vår erfarenhet i grundskolan hade detta kunnat bli en högljudd konflikt som hade stört undervisningen.

Ett annat språkligt redskap som användes ofta i den observerade undervisningen var olika typer av bilder. Dessa kunde bland annat användas som bildstöd i elevens skrivande. Utan bilder och specialpedagogens stöd hade eleverna svårt att producera egna texter, men med detta stöd blev det möjligt. Denna stöttning kan man relatera till Vygotskijs proxymala utvecklingszon. Den syftar till att det är en viktig pedagogisk uppgift att agera inom denna zon, att ge eleverna den stöttning som behövs för att klara av och behärska nya uppgifter. Sådant som en elev har svårt att klara ensam men som de löser med hjälp av vägledning från en mer erfaren person leder enligt Vygotskij (2007) till en intellektuell utveckling. Resultatet visar på att specialpedagogerna vägleder och stöttar eleverna i deras uppgifter så att de har en möjlighet att lyckas.

6.3 Specialpedagogernas förhållningsätt

Utifrån intervjuguiden frågade vi specialpedagogerna om vilka framgångsfaktorer de ser i sin undervisning.

Det är ju när man har dom med sig, man ställer frågor hela tiden så man har dom på kroken.
Man måste också vara beredd på att det går ju liksom inte att arbeta så länge med samma sak.
Man måste byta inriktning. Uthålligheten är inte så stor (Anna).

Johanna menar att tydlighet, återkoppling, bemötande och repetition är grunden i deras undervisning och att det är ju det som är deras metod. Det som Johanna beskriver var tydligt under observationerna och något som genomsyrade specialpedagogernas undervisning. Mycket handlade om övertydlighet, att upprepa och återkoppla till tidigare innehåll i undervisningen och till elevernas egna erfarenheter. Det var viktigt att låta eleverna vara delaktiga i görandet, att göra eleven till en del av sammanhanget. Det kunde exempelvis handla om att hämta material, sköta datorn, stå med specialpedagogen och hjälpa till vid genomgångar. Under observationerna framkom också att specialpedagogerna stöttar mycket genom att tydligt visa och att gemensamt med eleverna göra en uppgift tillsammans innan eleverna självständigt börjar arbeta. I det individuella arbetet stötts sedan

eleverna av specialpedagogerna genom vägledning. Det var också tydligt att eleverna gavs den tid de behövde för att utföra sitt arbete. Specialpedagogerna precis som Swärd och Florin (2011) menar att det är viktigt att eleverna får ett bemötande utifrån sina förutsättningar.

Det gjordes en generell jämförelse vid intervjun mellan grundsärskolans och grundskolans undervisning. Respondenterna trodde att den stora skillnaden låg i att särskolans elever var i större behov av variation och upprepningar än grundskolans elever.

Jag tänker att det går väldigt fort fram i grundskolan och jag tror att man gör på många flera olika sätt i särskolan än på grundskolan. För oftast kan dom ju det redan efter kanske tre gånger, men vi får prova på väldigt många olika sätt och vi får leta här och där och göra hit och dit och ordbilder och tecken. Så det är nog det som är skillnaden. För grundskolans elever spelar nog inte upplägget så stor roll, de flesta klarar det (Johanna).

I grundskolan säger man att i årskurs 1 bör alla kunna avkoda. Det är inget som vi överhuvudtaget pratar om eller diskuterar. Det går inte att stressa fram (Anna).

Respondenterna berättar att behovet av att upprepa och variera och att ge eleverna tid att arbeta utifrån sina förutsättningar är grunden för att komma vidare i undervisningen.

Anna säger att ”det gäller att våga gå ifrån konventionerna och känna att nej ok, det går inte att göra som förväntat”. Hon menar att det måste finnas en flexibilitet och en förmåga i att hitta nya vägar för att nå en utveckling hos eleven men att detta ibland kan vara stressande. Anna säger vidare att:

Någon gång händer det ju att man får stresspåslag, i kraven står det att man ska..., men sen måste man ändå bryta ner det. Om man går in och tittar i bedömningsstödet Gilla Läsa Skriva, så ges där exempel, och då kanske man kan bli lite lugnad och inse att nu måste vi backa med våra krav. Var är individen? Jo, de medverkar faktiskt. Då är vi nöjda. Eller, nöjda är vi aldrig...

Johanna tillägger:

Vi hade en logoped för många år sedan och vi tyckte att vi gjorde samma hela tiden. Men, sa hon, ni gör ju det på tusen olika vis. Det går liksom framåt men det är små steg. Då släpper man det ett tag och kommer tillbaka senare. Och så tränar vi på olika sätt. Kan inte hålla på och traggla när du har så stora svårigheter. Hitta en annan väg, jobba parallellt.

6.3.1 Delanalys av specialpedagogernas förhållningssätt

Tydlighet, återkoppling, bemötande och repetition ansåg Johanna och Anna vara deras grund och metod i undervisningen. I observationerna såg vi att specialpedagogerna förhållningssätt var genomtänkt och väl anpassat till deras elever. När vi uppsatsförfattare efter observationerna jämförde våra upplevelser fann vi att vi hade antecknat samma begrepp vad gäller specialpedagogernas sätt att undervisa. Dessa begrepp var tydlighet, upprepa,

bekräfta, möta eleven, individualisera och lugnt. Detta bekräftade det som Johanna och Anna själv lyfte som sina framgångsfaktorer. Swärd & Florin (2011) lyfter fram vikten av kunskap, kompetens och förhållningssätt som några av lärarens viktigaste verktyg för att nå elevens kunskap. De menar också att lärarna måste anpassa miljö, material, läromedel, tid och kommunikation i sin undervisning för att nå alla elevers olika behov. Detta kan man koppla till vad Moats (2010) menar är en välbalanserad undervisning där läraren använder sig av många olika arbetssätt och metoder. Även Skolverket (2009a) lyfter fram att kvaliteten på undervisningen är beroende av lärarens kompetens.

Något som återkom i observationerna var hur specialpedagogerna stöttade eleverna. Detta kunde vara genom att tydligt visa och tillsammans med eleverna göra en uppgift innan eleverna själv skulle börja arbeta. Stöttningsen fortsatte sedan individuellt genom vägledning och genom att eleverna gavs den tid de behövde. Detta kan jämföras med Kaya (2016) som menar att det är viktigt att vi som lärare förtydligar och exemplifierar. En form av stöttning är modellering som många forskare menar är en framgångsrik metod som ökar elevers måluppfyllelse i skolan. Detta ger eleverna en explicit bild av hur de kan gå tillväga i sitt eget arbete (Ehrnlund & Ekerstedt, 2015). Kunskap och lärande sker i samspel mellan människor i ett socialt sammanhang menar Wertsch (1998). Detta kan också kopplas till Lave & Wengers (1991) situerat lärande.

I resultatet framkom att en förutsättning för att komma vidare i undervisningen är att upprepa, variera och ge eleverna tid i sitt arbete. Att vara flexibel och hitta nya vägar kan enligt Anna vara stressande. Anna menar att man måste ha en förmåga att kunna tänka om för att nå en utveckling hos eleven. Hon känner att detta kan leda till en stress hos henne med tanke på målen som ska uppfyllas. Både Johanna och Anna upplever dock att bedömningsstödet Gilla, Läsa, Skriva ger en bekräftelse på att de hinner med och når de krav de behöver.

6.4 Sammanfattande analys av resultat

Sammanfattningsvis visar resultatet att specialpedagogernas kompetens och förhållningssätt är en förutsättning för god undervisning. Deras bemötande och sätt att organisera undervisningen på är avgörande för elevens framgång. Detta överensstämmer med Hattie (2012) som lyfter fram att aktuell forskning menar att lärares kompetens är den mest betydelsefulla faktorn när det gäller att säkerställa elevers läs- och skrivlärande. I specialpedagogernas sätt att organisera undervisningen på blev individualisering en tydlig grund som genomsyrade allt. Vidare såg vi artefakernas

betydelse som nödvändiga redskap och hjälpmedel för eleverna. I specialpedagogernas kontakt med varje elev var stöttning något som användes kontinuerligt och visade på stor framgång. Stöttan är en hjälp utifrån som bygger en bro mellan det eleven redan känner till och det som ska läras (Säljö, 2010). Detta som beskrivs ovan ingår i en kontext där människors tänkande, kommunikation och fysiska handlingar samverkar. Vidare kan detta jämföras med det sociokulturella perspektivet där individuella handlingar och kontexten är sammankopplade (Säljö, 2010). Lärandesituationer som utvecklar vårt språk skapas genom att människor samverka och samtalar med varandra (Dysthe, 2003).

7 Diskussion

Här följer diskussion kring resultat, specialpedagogiska implikationer och metod för studien. Vidare ges förslag på fortsatt forskning. Vi kommer att utgå från studiens frågeställningar i resultatdiskussionen. Frågeställningarna är:

- Vilka arbetssätt och metoder i läs- och skrivundervisning används i den utvalda grundsärskolan?
- Vilka är framgångsfaktorerna, enligt specialpedagogerna i den utvalda grundsärskolan i läs- och skrivundervisning?
- Vilka arbetssätt och metoder kan vara relevanta även för grundskolans läs-och skrivundervisning

7.1 Resultatdiskussion

När vi startade arbetet med denna studie var vår förhoppning att vi skulle få ta del av nya arbetssätt och metoder som användes i grundsärskolan och som vi kunde utvecklas av i vår profession som speciallärare. Det blev dock tidigt tydligt för oss att varken metoder eller material var nya utan de var liknande som vi själva arbetar med i grundskolan. Därför anser vi inte det nödvändigt att diskutera specifika läromedel här i diskussionen, eftersom specialpedagogerna endast inspirerades av dessa då de istället tillverkade eget material.

Det som genomsyrade och var av stor vikt i undervisningen på grundsärskolan var specialpedagogernas förhållningssätt. Även om vi i grundskolan borde ha samma kunskap och förhållningssätt som specialpedagogerna visade på, så ser det inte ut så utifrån vår erfarenhet. I grundskolan är exempelvis begreppet individualisering känt sedan länge men vi upplever inte att individualisering genomförs i samma utsträckning och på samma sätt som vi såg i grundsärskolan. Detta kan man jämföra med vad Skolverket (2009a) lyfter fram kring individuellt arbete och individanpassat arbete. I individuellt arbete tar eleven eget ansvar för sitt lärande och lämnas ensam i sin läroprocess vilket enligt skolverket inte gynnar elevens utveckling. Utifrån vår erfarenhet kopplar ofta lärare i grundskolan individualisering till just individuellt arbete. Man kan läsa i läroplanen att all undervisning ska anpassas till varje elevs förutsättningar, att det finns olika vägar att nå målet på och att undervisningen aldrig kan utformas lika för alla Skolverket (2011).

Elevernas behov på den undersökta grundsärskolan visade på att individualisering var viktig för att få alla elever delaktiga i undervisningen. Förutsättningarna och behoven hos eleverna såg så olika ut att det var en nödvändighet. Är detta anledningen till att deras individualisering kommit längre än vi är vana vid att se i grundskolan? Eller beror det på att specialpedagogerna som arbetade just i denna utvalda skola var extra kompetenta? Även om behoven hos elever i grundskolan inte är lika många och stora så finns det dock en mängd olika behov och förutsättningar som borde kunna mötas på ett mer individuellt sätt än vad vår erfarenhet säger oss att det görs. Detta är något som vi i grundskolan kan ta till oss och utveckla, anser vi. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan detta vara en uppgift för oss blivande speciallärare att implementera detta synsätt hos lärarna i grundskolan. Tjernberg (2016) menar att specialpedagogik kännetecknas av att kunniga lärare organiserar sitt arbete utifrån en varierad undervisning med tydliga instruktioner där fokus ligger på det som för tillfälligt ska läras.

En annan stor tyngd som specialpedagogerna i vår undersökta grundsärskola lade i undervisningen var på olika multimodala verktyg. Elevernas behov förutsatte teckenstöd som komplement till det talade och även andra artefakter i sitt arbete. Kanske är detta det som skiljer grundsärskolan och grundskolan åt, att för många elever i grundsärskolan är teckenkommunikation eller en dator ett nödvändigt hjälpmedel som måste finnas för att kunna delta i undervisningen men för elever i grundskolan ses exempelvis datorn mer som ett komplement i undervisningen. Specialpedagogerna i grundsärskolan blir tvungna utifrån elevernas behov att ta in dessa verktyg i sin undervisning medan lärarna i grundskolan tar in det som en variation eller för att det krävs utifrån läroplanen.

I resultatet framkom att språkutvecklande arbetssätt genomsyrade alla ämnen. Specialpedagogerna såg en vinst i att använda rätt ämnesbegrepp utan att förenkla. De kopplade elevernas vardagsspråk med det vetenskapliga språket. Detta språkutvecklande arbetssätt känner vi igen från grundskolan och detta har vi sett kan gynna alla elever. Gibbons bok (2016), som visar på konkreta modeller för hur man kan arbeta både språk- och kunskapsutvecklande i alla ämnen ser vi, har fått stor genomslagskraft i grundskolans fortbildning kring språkutveckling vilket nog har varit en bidragande orsak till detta. Dock kan vi uppleva att detta arbetssätt tar mycket tid i anspråk vilket kan kännas stressande för lärarna då det krävs grundlig planering. Emellertid så tror vi att denna metod, även om det är tidskrävande, gynnar alla elever, inte minst med tanke

på våra andraspråkselever. Just tidsaspekten ser vi är något som skiljer de olika verksamheterna åt. Vi noterade vid observationerna att det inte fanns några krav på att tiden styrde arbetet vilket specialpedagogerna också bekräftade i intervjun. Vi upplever att i grundskolan är denna tidsstress ständigt närvarande.

Precis som resultatet visade såg vi att stöttning i undervisningen var ett sätt att arbeta på som är viktigt och framgångsrikt. Att läraren stöttar eleven för att den senare ska kunna utföra liknande uppgifter på egen hand anser Gibbons (2016) gynnar eleven i dennes arbete. Utifrån undervisningen skapas läroprocesser som är en förutsättning för elevens fortsatta utveckling (Bråten, 1996) och genom olika former av stöttning kan eleven då nå längre i sitt lärande och därmed nå den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2010).

Vid en jämförelse mellan grundsärskolan och grundskolan i årskurs 1 ser vi många likheter. Sättet att strukturera en dag är den samma. Läraren börjar med en samling på morgonen där närvaro, datum och dagens upplägg presenteras. Lektionerna inleds med en gemensam genomgång som leder till individuella arbeten med olika uppgifter. Lektionen avslutas med en sammanfattning av läraren. Vidare ser vi likheter i lektioners upplägg och innehåll och i lärares bemötande. Det kan handla om korta arbetspass, många repetitioner, rörelsepåuser, låta eleverna praktiskt vara med, flera vuxna i klassrummet, bilder som förtydligar och en ständig bekräftan och uppmuntran.

Allt detta, tydlighet, återkoppling, repetition, praktiskt arbete och bemötande såg vi under våra observationer och bekräftades av specialpedagogerna i den undersökta grundsärskolan, men vi konstaterade att även om det känns igen från årskurs 1 i grundskolan så avtar detta arbetssätt och bemötande ju högre upp man kommer i årskurserna. Vi tror att det hade varit en stor vinst för grundskolans elever om detta kunde genomsyra alla årskursers undervisning, att kunna ingå i ett samspel, en kontext med människor där kunskap och lärande sker i ett socialt sammanhang. Precis som Lave & Wenger (1991) menar, att lärandet sker kollektivt genom att man deltar praktiskt i en verksamhet, situerat lärande. Vi anser att eleverna lämnas mer och mer ensamma i sitt lärande ju högre upp i årskurserna de kommer.

Den acceptans och förståelse som specialpedagogerna visade sina elever skulle vi vilja se mer av i grundskolan. Detta överensstämmer med Ahlberg (2015) som menar att ett specialpedagogiskt arbete kan innebära att utveckla skolan där alla elever får känna

att de blir sedda och bemötta, där deras erfarenheter får ta plats och där undervisningen tillgodoser alla elevers behov.

Syftet med denna studie var att undersöka hur läs- och skrivundervisning ser ut i grundsärskolan, vilka metoder som används och hur man arbetar praktiskt med läs- och skrivinlärning. Vi ville också ta del av erfarenheter som specialpedagogerna på grundsärskolan har inom detta område och om grundskolan kan lära sig någonting av grundsärskolan.

Utifrån den forskning vi har tagit del av till denna studie kan man tolka att många forskare menar att lärarens kompetens är den mest betydelsefulla faktorn i undervisningssituationer. Detta menar vi också att vi sett som ett resultat av vår studie.

De teman som tydligt visade sig utmärkas i att det är lärarens kompetens och bemötande som är framgångsfaktorerna i läs- och skrivundervisningen i den undersökta grundsärskolan. Det är också dessa förhållningssätt och arbetssätt som vi anser att grundskolan kan ta till sig av och vidare utveckla.

7.2 Specialpedagogiska implikationer

Det som vi tar med oss som blivande speciallärare utifrån denna studie är att lärarens förhållningssätt och bemötande är av stor vikt. Då vår utbildning vilar på tre ben, organisation, handledning och elevers lärande och utveckling, är det i vår roll som handledare och utvecklare vi kan förmedla detta vidare ut i skolorna. Vi ser det som en viktig del i vårt arbete som speciallärare att sprida kunskap och insikt om vilken betydelse lärarens bemötande och förhållningssätt har.

En intressant tanke som vi fick utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv är att man kan se grundsärskolans verksamhet utifrån både det kategoriska och det relationella perspektivet. Den grundläggande idén utifrån ett kategoriskt perspektiv är att man samlar individer med liknande svårigheter och ger metoder och åtgärder för att kompensera för deras problem. Så är grundsärskolan organiserad. Men utifrån det relationella perspektivet ser man att eleven är i en svårighet. Åtgärderna riktas istället mot olika nivåer i skolans verksamhet och den specialpedagogiska stöttningen riktas mot den vanliga undervisningen (Ahlberg, 2015). Så även om individerna utifrån ett kategoriskt perspektiv är samlade inom en verksamhet så används det relationella perspektivet i utformandet av undervisningen. Denna tanke grundar vi på vårt resultat utifrån den undersökta grundsärskolan.

7.3 Metoddiskussion

Vi valde att genomföra observationerna som första del i trianguleringen för att få en förförståelse kring verksamheten inför vår intervju. Detta underlättade och förstärkte vårt samtal med specialpedagogerna i intervjun. Valet att intervjua båda specialpedagogerna samtidigt visade sig vara positivt då detta bidrog till att samtalet blev engagerat och innehållsrikt. Eftersom vi valde en kvalitativ intervju ledde samspelet mellan oss alla till ett intressant och givande samtal. Observationerna och intervjun gav oss ett rikt material att arbeta med. I resultatkapitlet har vi valt att lyfta fram citat ifrån intervjun som vi sedan kopplat till det vi sett i observationerna. Citaten förstärker vårt resultat och gör det mer trovärdigt och transparent. Underlaget från läromedelspresentationen bidrog inte med någon större information då detta mest användes av specialpedagogerna som inspiration till eget material.

Mängden insamlat material anser vi är för litet för att få en generell uppfattning om läs- och skrivundervisning i grundsärskolan. Vårt resultat kan mycket väl säga mer om de två specialpedagogernas person och kompetens än om grundsärskolan. Bara genom att undersöka ytterligare en grundsärskola hade det gett oss en vidare bild då vi kunnat jämföra om det vi sett faktiskt är specifikt för särskolan eller inte. Ett annat alternativ hade varit att genomföra fler observationer i den grundsärskola vi undersökt. Intressant hade då varit att se om det språkutvecklande arbetssätt de har är synligt och genomsyrar undervisningen i alla ämnen.

7.4 Förslag på fortsatt forskning

Något vi hade varit intresserade av att forska vidare kring är användandet av multimodala verktyg i grundsärskolan. Vi upplevde att utbudet av multimodala verktyg inte var så stort på den utvalda grundsärskolan. Det vi tog del av var TAKK, bilder, film och datorer. Dock användes datorerna endast som ett komplement i skrivandet. Vi hade en föreställning om att få ta del av ett större utbud av verktyg som hjälpmedel i undervisningen. Det hade varit intressant att forska vidare kring och se om utbudet är större på andra skolor eller om detta vi sett är en generell bild.

Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Kina: People Printing.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1 - 3. Om lärarens möjligheter och hinder* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 311). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/25658>
- Bogdan, S., & Biklen, R. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods*. London: Pearson.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K., & Sventelius, E. (2017). *Språklig sårbarhet i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2015). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Kina: People Printing.
- Bråten, I. (Red.). (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehrnlund, I., & Ekerstedt, A. (2015). *Explicit undervisning för läs- och skrivundervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenkvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Kalmar: Leanders Tryckeri AB.
- Fejes, A., & Thornberg, R.(Red.). (2014). *Handbok i kvalitativ analys*. Kina: People Printing.
- Fischbein, S., & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn - ett specialpedagogiskt perspektiv*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Forslund Frykedal, K., & Thorsten, A. (2017). *Individanpassat arbetssätt – utmaningar och möjligheter*. Venue, Linköpings Universitet.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket stärk lärandet*. Halmstad: Bulls Graphics.
- Granheim, U. H., & Lundman, B. (2003). *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trust worthiness*. Nurse education today, 105–112. doi: 10.1016/j.nedt.2003.10.001
- Grönte, V. (2013). *Pennvässaren*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hydén, G., Schubert, M., & Svidén, C. (2002). *Läsförståelse A*. Lund: Adastra Läromedel AB.

- Højen, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi från teori till praktik*. Lettland: Typ & Design AB.
- Kaya, A. (2016). *Att undervisa nyanlända. Metoder, Reflektioner & Erfarenheter*. Estland: Natur & Kultur.
- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning*. Malmö: Holmbergs.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen - vägen till läsning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Moats, L. C. (2010). *Speech to print: Language essentials for teachers* (2nd Ed.). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Dyslexi: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Polen: Pozkal.
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet – en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluations*. Kalifornien: SAGE Publications, Inc.
- Reichenberg, M. (2012). Gränser på gott och ont: Undervisning i särskolan förr och nu. Språkets gränser - och verklighetens. D. Andersson., & L E Edlund (Ed.), *Perspektiv på begreppet gräns*. (s.143-155). Umeå: Institutionen för språkstudier, Umeå universitet
- Rubenstein Reich, L., & Wésen, B. (1986). *Observera mera*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. 3 kap. 10§. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen, Sammanfattning Rapport. (2009). *Undervisning i svenska i grundsärskolan*.
- Skolverket, (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Allmänna råden för planering och genomförande av undervisningen*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Skolverket (2014). *Gilla Läsa Skriva – bedömningstöd i svenska och svenska som andra språk*. Stockholm: Exakta.
- Skolverket (2016). *Grundskolan är till för ditt barn*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Snow, C.E., & Juel, C. (2007). Teaching children to read: What do we know about how to do it? M. J. Snowling & C. Hulme (Ed.), *The science of reading: A handbook* (s. 501-520). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Solem, H. (2009). *Läsförståelse*. Lund: Adastraläromedel AB.
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* Lund: Studentlitteratur.
- Swärd, A – K., & Florin, K. (2011). *Särskolans verksamhet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Szönyi, K. & Tideman, M. (2011). Delaktighet: ideologi och teori. IL.Söderman & S.Antonsson (red.). *Nya omsorgsboken*. Malmö: Liber.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Tjernberg, C. (2016). *Framgångsrik läs- och skrivundervisning*. Lettland: Natur & Kultur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Vygotskij, L. (2007). *Tänkande och språk*. Uddevalla: MediaPrint Uddevalla AB.
- Wertsch, J W. (1998). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
Doi:10.1111/j.14697610.1976.tb00381.x

Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret - vad är då frågan? T. Barow & D. Östlund (Ed.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (s. 145-158). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Malmö Universitet skriver studenterna ett examensarbete under sin tredje alternativt sjätte termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö Universitets databas MUEP (<http://dspace.mah.se/handle/2043/599>).



Lärande och
samhälle

180130

Missivbrev

Hej!

Vi är två lärare som studerar till speciallärare på Speciallärarprogrammet på Malmö universitet. Vi är nu inne på vår sista termin och då även i gång med att skriva vårt examensarbete i specialpedagogik. Vi började vår utbildning vårterminen 2015 och kommer att ta vår examen vårterminen 2018.

I vårt examensarbete är vi intresserade av att undersöka läs och skrivundervisningen i grundsärskolans tidiga år, 1 - 6. Vi kommer att genomföra en kvalitativ fallstudie.

Genom att läsa och skriva utvecklar man språket, vilket i sin tur är betydelsefullt för vidare utveckling och lärande. Vi vet att lärares tillvägagångsätt är viktiga för elever med läs- och skrivsvårigheter. Därför är syftet med denna vetenskapliga studie att undersöka hur läs- och skrivundervisning ser ut i grundsärskolan, vilka metoder som används och hur man jobbar praktiskt med läs- och skrivinläring. Vidare vill vi också

ta del av grundsärskolans erfarenheter inom detta område. Kan grundskolan ”lära” sig någonting av grundsärskolan?

Vi har fördjupat oss i forskning och litteratur kring det ämne, men har också för avsikt att ta hjälp av xxx-skolans verksamhet angående läs- och skrivundervisning. Vi kommer att genomföra klassrumsobservationer där undervisningen och pedagogerna är i fokus. För att samla in data kommer vi att filma och anteckna. Vi kommer även att intervjua lärare, speciallärare/specialpedagog och rektor. Här kommer vi att använda ljudinspelning för insamlande av information. Vi kommer att ta hänsyn till Vetenskapsrådets publikation, God forskningssed (www.vr.se) vid denna undersökning, vilket innebär att man inte behöver delta, kan avbryta när man vill, vi hanterar materialet konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas i forskningssyfte och deltagarna och verksamheterna kommer att oidentifieras i det färdiga arbetet. Efter examination kommer materialet till studien förstöras. I vår datainsamling kommer vi att använda Ipad.

Vi vill understryka att elever inte kommer vara i fokus vid filmandet i klassrummet, utan undervisningen. Önskar ni att ert/era barn inte deltar i denna studie, vänligen kontakta lärarna i ert barns klass.

Om ni har frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakta oss.

Med vänliga hälsningar

Anneli Sjöström

Kristina Björkholtz

Mejladress: xxx

Mejladress: xxx

Underskrift

Underskrift

Ansvarig handledare: Anna-Karin Svensson

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mah.se

Intervjuguide

Organisation

- Lärarnas bakgrund och utbildning
- Skolan profil? (läs, tal och skrift och uttrycka sig genom praktiska ämnen)
- Uppdrag eller satsningar? (läslyftet på lärportalen)
- Organisation, uppdelning av elever i de specifika klasserna? (1 - 6)
- Samarbete mellan grundskola och grundsärskola hos er?
- Elevunderlaget?

Läs- och skriv

- Hur tänker ni kring läs- och skrivsvårigheter, språkstörning, dyslexi odyl. när ni planerar undervisningen?
 - Vilka läsutvecklingsmetoder använder ni?
 - Vad förväntar ni att eleverna ska lära sig genom sitt läsande, vad är det de behöver sitt läsande till?
 - Hur tränas läsförståelse?
 - Vad är det viktiga eleverna ska ta till sig genom läsning?
 - Vilka skrivutvecklingsmetoder använder ni?
 - Vad förväntar ni att eleverna ska lära sig genom sitt skrivande?
 - Kan skrivandet se olika ut och i så fall hur då?
 - Hur arbetar ni språkutvecklande i olika ämnen?
 - Varför är det viktigt att vara en läsande och skrivande person?
 - Vad lägger ni tyngden på i läsandet och skrivandet för era elever?
 - Hur organiserar ni kring lärmiljö?
 - Val av läromedel?
 - Hur individanpassar ni läs- och skrivundervisningen?
 - Tror ni att det är skillnad på läs- och skrivundervisningen på grundsärskolan jämfört med grundskolan, och i så fall på vilket sätt?
 - Vilka framgångsfaktorer ser ni utifrån er undervisning?

Bedömning av elevens läs- och skrivutveckling

- Bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling åk 1 obligatoriskt 1/1 2017, hur upplevs detta?
- Gilla Läsa Skriva-bedömningsstöd från Skolverket, är detta ett material ni känner till?
- Tester och screening, regelbundet?
- Dokumentation, pedagogisk kartläggning, åtgärdsprogram - hur gör ni?

Forskning

- Hur mycket tänker ni på omsorg gentemot kunskapsutveckling i ert arbete?
- Hur arbetar ni kring undervisningen, individuellt arbete, isolerad färdighetsträning kontra samspel och grupparbete.
- Läs- och skriv undervisningens utveckling i grundsärskolan under era år som lärare?
- Det finns forskning som visar på att lärare i särskolan har väldigt lite undervisning i läsning och läsförståelse (Reichenberg). Vad beror det på tror ni?

Presentation av läromedel och bedömningsstöd

Bornholmsmodellen - Vägen till läsning, författare Ingvar Lundberg år 2007 Natur & Kultur

Materialet bygger på ett forskningsprojekt från Bornholm, Danmark, där Ingvar Lundberg var vetenskaplig ledare. Projektet blev mycket framgångsrikt och resulterade i ett flitigt användande av förskolor och skolor runt om i Sverige sedan 1994. Det blev också omskrivet i den internationella forskningslitteraturen. Materialet stimulerar barns språkliga medvetenhet som är en viktig förutsättning för en god läsinlärning. Materialet utgår från språklekar som är fördelade efter en tidsplan med 43 lekar, som ska utföras under 15 veckor, och i högst 15 minuter per dag.

Läsförståelse A, författare Görel Hydén, Magdalena Schubert, Cecilia Svidén år 2002 Adastra Läromedel AB

I läsförståelse-böckerna tränas eleverna i att bli aktiva läsare. Läsaren kopplar textens innehåll till egna erfarenheter. Till varje text finns frågor som är indelade i tre kategorier, frågor med svar som finns i texten, frågor om vad texten säger och frågor där läsaren måste reflektera och kritiskt fundera över vad som sägs i texten. Man möter olika genrer såsom berättelser, reportage, dikter, faktatexter, fabler och recensioner. Utifrån dessa olika genrer ska eleverna bli medvetna om att olika texter läses på olika sätt. Böckerna finns i olika delar, från A till D, där textmängden och svårighetsgraden ökar successivt.

Läsförståelse, författare Hannes Solem, 2009, Adastra Läromedel.

Läromedlet är indelat i sju böcker med stigande svårighetsgrad. I varje bok finns olika texttyper kombinerat med frågor och uppgifter där eleven söker information, läser mellan raderna och reflekterar utifrån egna erfarenheter. Förutom läsförståelse tränas också ordförståelse genom varierande uppgifter.

Pennvässaren, författare Veronica Grönte, år 2013, Studentlitteratur AB.

Pennvässaren är ett material anpassat för skolår ett i grundskolan till och med gymnasiet.

Pennvässarens målsättning är att låta alla elever känna stolthet och glädje över vad de skrivit. Boken innehåller 95 övningar och dessa kan anpassas för olika åldrar och förmågor.

Bedömningsstöd, Gilla Läsa Skriva, Skolverket 2014.

Materialet är ett bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk årskurs 1 - 6 i grundskolan. Bedömningsstödet är ett redskap för lärare där de kan se elevers progression i läs- och skrivutveckling. Materialet ger lärare möjlighet att kartlägga elevers förmågor som har betydelse för språkutvecklingen. Elevers läs- och skrivförmåga står i fokus i detta bedömningsstöd och materialet består av tre delar med tydliga avstämningar. Delarna är, lärarhandledning med observationspunkter och avstämningar, lärar-matriser och elevens observationsschema.

Exempel kodning

Meningsbärande enheter	Klart framträdande innehåll	Centrala begrepp	Tema
<p>Tydlighet, återkoppling, bemötande och repetition det är det som är vår metod kan man säga, uttrycker specialpedagogerna. Man visar en tydlig början och ett klart slut. Man känner att man har eleverna med sig. Man ställer frågor hela tiden, så man har dem på kroken. Man måste också vara beredd på att det går ju liksom inte att arbeta så länge med samma sak. Utan man måste byta inriktning. Uthålligheten är inte så stor.</p>	<p>Tydlighet, återkoppling, bemötande och repetition är specialpedagogernas grund i sin undervisning.</p> <p>Vara flexibel med innehållet.</p>	<p>Tydlighet, återkoppling, bemötande och repetition.</p>	
<p>För att möta alla elevers olika behov använder specialpedagogerna sig av multimodala verktyg och tillvägagångssätt under sina genomgångar. De använder det talade språket, TAKK, bilder på White boarden. Att använda TAKK gör att man som lärare talar lugnare och tydligare, vilket gynnar alla elever.</p>	<p>Specialpedagogerna använder sig av multimodala verktyg i sin undervisning.</p>	<p>Alternativa verktyg.</p>	<p>Medvetenhet om arbetsätt och metoder</p> <p>Artefakter</p> <p>Stötning</p>
<p>Specialpedagogerna stöttar mycket genom att tydligt visa och att gemensamt med eleverna göra en uppgift tillsammans innan eleverna självständigt börjar arbeta. I det individuella arbetet stötts sedan eleverna av specialpedagogerna genom vägledning.</p>	<p>Genom mycket stötning och vägledning på ett tydligt sätt guidas eleverna av specialpedagogerna i sitt arbete.</p>	<p>Stötta och vägleda.</p>	