



**Malmö högskola**  
Läroarutbildningen  
Skolutveckling och ledarskap

**Examensarbete**  
15 högskolepoäng

# Läs- och skrivinläring i särskolan

*Reading and Writing Skills in Special Schools*

Helena Wittboldt

Specialpedagogisk påbygggnadsutbildning, 90 p  
2008-01-18

Examinator: Margareth Drakenberg

Handledare: Eva Hoff



Malmö Högskola  
Lärarytbildningen  
Skolutveckling och ledarskap  
Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning  
Höstterminen 2007

## **Abstrakt**

Wittboldt, Helena. (2007). Läs- och skrivinläring i särskolan. (Reading and Writing Skills in Special School). Skolutveckling och ledarskap, Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, Lärarytbildning, Malmö Högskola.

Mitt syfte är att undersöka och ge en bild av hur några lärare i särskolan arbetar med läs- och skrivinläring. Jag vill ta reda vilka metoder de använder och vilka möjligheter eleverna ges till gemensamt lärande.

Studien är en kvalitativ undersökning och jag har använt mig av halvstrukturerade intervjuer för att ta del av lärarnas kunskaper och erfarenheter. Jag har intervjuat sju lärare med varierande utbildning och erfarenhet av att undervisa i särskolan.

Arbetet ger en översikt över de inlärningsmetoder som är aktuella i grundskolan och särskolan och en inblick i den forskning som har gjorts om läs- och skrivinläring för utvecklingsstörda elever.

Resultatet visar att lärarna väljer olika metoder. De väljer att utgå från den metod som de känner sig säkrast i och som upplevs som mest gynnsam för de flesta eleverna. Därefter handlar det om att utgå från den enskilda elevens förutsättning och förmåga för att hitta den eller de metoder som passar bäst. När det gäller gemensamt lärande är det viktigast att utgå från de enskilda eleverna och se till deras behov. Inom läs- och skrivinläring är det vanligast att det gemensamma lärandet sker inom särskoleklassen.

Nyckelord: grundskolan, komplicerat lärande, läs- och skrivinläring, särskolan.

Helena Wittboldt

Handledare: Eva Hoff

Examinator: Margareth Drakenberg



## INNEHÅLL

<b>1. BAKGRUND</b>	<b>7</b>
<b>2. INLEDNING</b>	<b>9</b>
<b>3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b>	<b>11</b>
3.1 Syfte	11
3.2 Frågeställning	11
<b>4. LITTERATURGENOMGÅNG</b>	<b>13</b>
4.1 Särskolan	13
4.2 Allmänt om läs- och skrivinlärning	13
4.3 Komplicerat lärande	15
4.4 Wittingmetoden	15
4.5 Bornholmsmodellen	16
4.6 LTG-metoden	17
4.7 Storboksmetoden	18
4.8 Helordsmetoden	18
4.9 Skriva på datorn – Lära att läsa	19
4.10 Läs- och skrivinlärning i särskolan	20
4.11 Forskning om läs- och skrivinlärning i särskolan	21
<b>5. TEORI</b>	<b>25</b>
<b>6. METOD</b>	<b>27</b>
6.1 Allmänt om metoder	27
6.2 Metodval	27
6.3 Pilotstudie	28
6.4 Undersökningsgrupp	28
6.5 Genomförandet	30
6.6 Databehandling	30
6.7 Tillförlitlighet	31
6.8 Etik	32
<b>7. RESULTAT</b>	<b>35</b>
7.1 Metoder	35
7.1.1 <i>Bottom-up metod</i>	35
7.1.2 <i>Top-down metod</i>	36
7.1.3 <i>Blandade metoder</i>	37

<b>7.2 Arbetssätt och metoder</b>	<b>37</b>
<i>7.2.1 Språklig medvetenhet</i>	<b>37</b>
<i>7.2.2 Dator och digitalkamera</i>	<b>37</b>
<i>7.2.3 Handalfabet och tecken som stöd</i>	<b>38</b>
<i>7.2.4 Läromedel</i>	<b>38</b>
<b>7.3 Andra faktorer som stimulerar läs- och skrivinlärning</b>	<b>39</b>
<b>7.3.1 Gemensamt lärande</b>	<b>39</b>
<i>7.3.1.1 Inkludering med grundskolan</i>	<b>39</b>
<i>7.3.1.2 Exkludering på goda grunder</i>	<b>40</b>
<i>7.3.2 Föräldrarnas engagemang och samverkan</i>	<b>40</b>
<i>7.3.3 Att stärka elevernas självkänsla och ge en positiv upplevelse av läsning</i>	<b>41</b>
<i>7.3.4 Gruppens storlek och sammansättning</i>	<b>41</b>
<i>7.3.5 Kreativa och flexibla lärare</i>	<b>42</b>
<b>7.4 Svårigheter</b>	<b>42</b>
<i>7.4.1 Svårigheter med gemensamt lärande med grundskolan</i>	<b>43</b>
<i>7.4.2 Svårigheter med gemensamt lärande inom särskolan</i>	<b>43</b>
<b>8. ANALYS</b>	<b>45</b>
<b>9. DISKUSSION</b>	<b>49</b>
<b>9.1 Metoddiskussion</b>	<b>49</b>
<b>9.2 Metoder och arbetssätt</b>	<b>49</b>
<b>9.3 Gemensamt lärande</b>	<b>52</b>
<b>10. FORTSATT FORSKNING OCH UTVECKLING</b>	<b>55</b>
<b>REFERENSER</b>	<b>57</b>
<b>BILAGA 1</b>	<b>59</b>
<b>BILAGA 2</b>	<b>60</b>

## 1. BAKGRUND

Jag är förskollärare och har arbetat som elevassistent i särskolan. Arbetet i särskolan tycker jag har varit både utmanande och stimulerande och jag känner nu, när jag snart är färdig med min utbildning till specialpedagog att det är i särskolan jag vill arbeta.

Efter att jag tagit del av Carlbeckkommitténs utredning om särskolan (Statens offentliga utredningar, 2004) har jag funderat mycket på den skarpa kritik som särskolan fick. De skriver att särskolan inte utmanar eleverna i tillräcklig utsträckning och att vi ställer för låga krav på våra elever. Även skolverket (2002) har riktat kritik mot särskolan. De menar att en av orsakerna till att det ställs för låga krav på eleverna kan vara att det till stor del är specialpedagoger med förskolläraryrkets bakgrund som undervisar i särskolan. Förskollärare är mer inriktade på den sociala fostran och omsorg medan lärare inriktar sig mer på kunskapsinläring. De påstår att eleverna trivs mycket bra i särskolan men att de inte lär sig så mycket. Jag anser att den sociala fostran är oerhört viktig i särskolan, att eleverna lär sig att fungera i ett socialt sammanhang för att få ett bra och stimulerande liv efter skolan. Men jag har ändå tagit åt mig av kritiken om att kunskapsinläringen är åsidosatt och funderat vidare på den. Ett av de viktigaste ämnena i särskolan anser jag vara läs- och skrivinläring. För att eleverna ska kunna klara sig så självständigt som möjligt i samhället ställs det krav på att de ska kunna läsa och förmedla sig i skrift. Här känner jag att förskollärare har för lite kunskaper om de metoder för läs- och skrivinläring som finns och om att praktiskt använda dem. Därför vill jag nu undersöka vilka metoder som används i särskolan och hur de praktiskt arbetar med läs- och skrivinläringen. Jag vill lära mig av de lärare som arbetar i särskolan och ta del av deras erfarenheter.





## 2. INLEDNING

Detta arbete handlar om läs- och skrivinlärning i särskolan. Det finns mycket litteratur skrivet om olika läs- och skrivinlärningsmetoder och om hur barn lär sig att läsa. Det är inte heller några problem att få tag på litteratur om olika svårigheter i samband med läs- och skrivinlärning. Men att finna litteratur eller forskning om detta ämne inom särskolan eller om läs- och skrivinlärning för barn med utvecklingsstörning har visat sig vara mycket svårare. Visst kan man göra jämförelser med de svårigheter som elever i grundskolan har med de svårigheter vi möter i särskolan. Men jag vill veta om det finns någon forskning inom detta område som visar att det finns någon eller några metoder eller arbetssätt som är särskilt gynnsamma för elever med utvecklingsstörning.

Med hjälp av intervjuer vill jag ta del av den kunskap och erfarenhet som några lärare i särskolan har av läs- och skrivinlärning för elever med utvecklingsstörning. Vilka metoder använder de sig av och vilka arbetssätt upplever de som mest framgångsrika? Vilket material och vilka läromedel anser de passar för undervisning i särskolan?

Jag vill undersöka hur dessa lärare arbetar och jämföra det med vad den forskning jag tar del av inom läs- och skrivinlärning för elever med utvecklingsstörning visar.



### **3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR**

#### **3.1 Syfte**

Jag vill undersöka metoder och arbetssätt som ger eleverna i särskolan goda möjligheter att lära sig att läsa och skriva. Jag vill ta del av goda och dåliga erfarenheter av läs- och skrivinlärning som några lärare i särskolan har. Jag vill också undersöka hur de ger elever i särskolan möjlighet att lära sig läsa och skriva tillsammans med andra, både inom särskoleklassen och tillsammans med grundskolans elever.

#### **3.2 Frågeställningar**

Hur kan goda möjligheter för läs- och skrivinlärning skapas för elever i särskolan?

Hur kan eleverna i särskolan ges möjlighet att lära sig läsa och skriva tillsammans med andra?



## **4. LITTERATURGENOMGÅNG**

### **4.1 Särskolan**

För att bli erbjuden en plats i särskolan måste eleven ha en diagnostiserad utvecklingsstörning. Det är föräldrarna eller vårdnadshavarna som tar beslutet om deras barn ska skrivas in i särskolan och läsa efter särskolans kursplan eller gå i grundskolan. De väljer även om barnet ska gå i särskolklass eller om de ska vara inskrivna i särskolan men vara individintegrerade i grundskoleklass.

Enligt skollagen (Kapitel 6 § 1) syftar utbildningen i särskolan till att ge barn och ungdomar en individuellt anpassad utbildning som utefter elevens förutsättningar så långt som möjligt motsvarar den som ges i grundskolan. Särskolan har gemensam läroplan med grundskolan (Lpo 94). Särskolan är uppdelad mellan grundsärskolan och träningssärskolan. De elever som inte bedöms klara målen för grundsärskolan ska gå i träningsskolan. Målen att uppnå i grundsärskolan uttrycker vad eleverna ska uppnå, efter sina förutsättningar när de lämnar särskolan. För träningsskolan gäller att eleverna har utvecklat sin förmåga inom olika ämnesområden (Lpo 94). Enligt skollagen (Kapitel 6 § 5) är det kommunerna som ansvarar för särskolan. Det varierar mellan kommunerna om särskolan och grundskolan har gemensam rektor eller om särskolan har en egen rektor.

Ibland skrivs eleverna in direkt i särskolan vid skolstarten men det är vanligt att de börjar i grundskolan och att de efter ett eller ett par år skrivs in i särskolan. Många väljer att gå de första åren som individintegrerade särskoleelever i grundskolan för att sedan gå över till särskoleklass. Det är därför vanligt med stor spridning av elevernas åldrar i särskoleklasserna.

### **4.2 Allmänt om läs- och skrivinlärning**

Enligt Larsson, Nauclér och Rudberg (1992) är det flesta läsforskare överens om att läsprocessen består av två komponenter, avkodning och förståelse. Avkodningen består av att man kodar av bokstäverna och läser ihop dem till ord och förståelsen i att man får en förståelse i det lästa. Vilken av de två komponenterna som man betonar mest i läsprocessen är det som skiljer forskarna åt.

De forskare som förespråkar avkodningen börjar läsinlärningen med små, icke meningsbärande delar (bokstäver/ljud) och fogar samman dem till större delar (ord) som sedan sätts ihop till meningar. Därefter kommer tolkningen för att se om man har

förstått de enskilda orden. De förespråkar en noggrann genomgång av ljud och bokstäver som ljudas samman utan yttre ledtrådar, för att läsningen inte ska bli en gissningslek. Fördelen med att börja med att matcha bokstav och ljud är att det är denna del av läsningen som är möjlig att automatisera om den tränas systematiskt. På så vis kan man frigöra kapacitet för den del som inte kan automatisera, nämligen förståelsen. Denna strategi att man endast använder de data som faktiskt föreligger, de bokstäver och ord som man ser kallas bottom-up. Sådana metoder för läsinlärning är ljudmetoder eller syntetiska metoder. Den mest renodlade syntetiska metoden som används i en del svenska skolor är Wittingmetoden. En kritik till den syntetiska metoden är att den ger långsamma läsare som avkodar utan hjälp av sammanhang och missar förståelsen (Larsson, 1992).

De forskare som istället förespråkar förståelsen menar att det finns risk för att den språkliga helheten försvinner om man börjar med avkodningen. De påstår att korttidsminnet blir överbelastat med de små delarna (ljud och bokstäver) och att man riskerar att fastna där. När man senare kommer till slutet av meningen kommer man inte ihåg vad man ljudade i början och man får ingen förståelse i det man läser. De hävdar att det krävs meningsfulla texter med anknytning till barnets erfarenheter, för att ge förståelse. Då finns det en tolkningsberedskap när det är dags att avkoda. Läsförståelsen uppstår i ett samspel mellan förståelse och avkodning. Förståelsen blir ett stöd i avkodningen. Denna strategi när man utgår från förståelsen kallas top-down. Sådana metoder för läsinlärning är analytiska metoder. Den mest analytiska metoden som är vanligast i Sverige är LTG-metoden, Läsning på Talets Grund (Larsson 1992). En kritik till den analytiska metoden är att för mycket ledtrådar som t.ex. bilder och att texten redan är känd för eleverna kan ge gissare, att eleven gissar av sammanhanget vad som står i texten (Larsson, 1992). De läsinlärningsmetoder som används idag i svenska skolor är oftast uppbyggda på en kombination av analys och syntes.

Läs- och skrivinlärning har under en lång tid varit ett hett omdebatterat ämne i Sverige (Blomqvist & Wood, 2006). Idag anser forskarna att det inte är valet av metod, analytisk eller syntetisk som är avgörande om eleverna lär sig att läsa utan att det är lärarkompetensen som är den utslagsgivande faktorn. En sådan kompetens innebär att läraren behärskar många olika metoder och kan anpassa undervisningen till elevernas behov. De två strategierna bottom-up och top-down behöver inte vara varandras motsatser utan bör enligt Blomqvist och Wood (2006) kombineras i läs- och skrivinlärningen.

### **4.3 Komplicerat lärande**

Elever med läs- och skrivsvårigheter har enligt Björk och Liberg (1999) ofta behov av flera tekniker för att klara av att läsa. De är hjälpta av en kombination av syntetisk (bottom-up) och analytisk (top-down) metod för att komma underfund med hur läsningen går till. Om man som lärare använder sig renodlat av den ena eller andra av dessa metoder/tekniker lämnar man eleverna åt att på egen hand komma underfund med den andra. Elever med svårigheter kan ha svårt med detta. Om man däremot erbjuder eleverna båda metoderna har de bättre förutsättningar att klara läsningen (Björk & Liberg, 1999). För dessa elever är det även viktigt att metodiskt utnyttja så många sinnen som möjligt i inläringssituationen det visuella (synen), det auditiva (hörseln), det kinetiska (rörelse/muskelsinnet), och det taktila (känslan) (Höien & Lundberg, 1990).

Adler och Adler (2006) skriver om komplicerat lärande och att elever ibland bör gå vidare till svårare uppgifter i stället för att arbeta vidare på en enklare nivå med fler övningar. De menar att det inte är säkert att de lär sig mer eller fortare för att man övar samma moment flera gånger på samma svårighetsnivå. Dessa elever kräver nytänkande och är inte alltid hjälpta av att träna mer av samma sak, det som de redan har misslyckats med. Istället kan de vara hjälpta av att få gå vidare och få utmaningar på en högre nivå. De hävdar vidare att det bästa sättet att lära sig är att använda en kombination av olika sinnen i lärandet. En del elever lär sig bäst genom att praktiskt utforska, medan andra får bäst stöd i inläringen när de ser och hör.

### **4.4 Wittingmetoden**

Metoden är framarbetad av Maja Witting som arbetade i särskolan med elever med läs- och skrivsvårigheter. Det är en syntetisk läs- och skrivinlärningsmetod som används för nyinläring men även för elever med läs- och skrivsvårigheter och kallas då ominläring (Larson, Naucélér & Rudberg, 1992).

Läsprocessen består enligt Witting (1985) av två delar: symbolfunktionen och förståelsen. Hon medar att man genom att systematiskt träna symbolfunktionen (förhållandet mellan bokstav och ljud) tills den blir överinlärd eller automatiserad istället kan ägna sig åt förståelsen, som inte kan bli automatiserad.

Arbetsgången är den att man börjar med språkanalys där man lär in bokstäverna och dess ljud i icke meningsbärande kombinationer. Detta tränas tills eleven uppnår full behärskning. När eleven uppnått denna färdighet införs förståelsen genom det fria associerandet. Eleven uppmanas att associera de icke meningsbärande ljudkombinationerna till ljud i ord de känner till. Det spelar ingen roll var i ordet ljudkombinationen uppträder. Därefter tar den fria läsningen vid. När eleven enligt Witting (1985) behärskar att tyda ljudkombinationer ger de dem en trygghet när de möter texter. Detta i kombination med associationsarbetet där de skapar ord gör dem nyfikna och ger goda förutsättningar för läsningen. De har ingen gemensam läsebok utan erbjuds olika slags texter genom små häften och böcker från biblioteket.

Skrivinläringen börjar med avlyssningsskrivning där eleven skriver av de ljudkombinationer som läraren läser upp. Till en början analyseras de enskilda ljuden i kombinationen och skrivs en i taget. Vid dessa tillfällen ska eleverna inte ha några ledtrådar av t ex. bokstavsplanscher på väggarna utan de ska lyssna och i sitt minne framkalla tecknet för bokstaven. Witting menar även att det är viktigt att det från början blir rätt när eleverna skriver och det krävs därmed att läraren korrigerar de fel som eleverna gör. Det är enligt henne inte frågan om att framhäva brister utan att underlätta den korrekta stavningens framväxt. Hon menar vidare att om man inte korrigerar felstavning invagar man eleverna i en falsk trygghet och att det senare kan bli svårt för dem att själva korrigera felen.

#### **4.5 Bornholmsmetoden**

Ingvar Lundberg och Ingrid Häggström, Umeå universitet har varit vetenskapliga ledare för Bornholmsmodellen som har utvecklats ur ett samarbete med pedagoger från Bornholm. Syftet med modellen är att stimulera barns språkliga medvetenhet genom att noggrant och systematiskt arbeta med språket för att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Arbetet bygger på språklekar som är indelade i sju grupper: lyssnandelekar, rim och ramsor, meningar och ord, stavelser, första ljudet i ordet, analys och syntes av fonem (ljud) och betoningsövningar. Dessa språklekar är det tänkt att man ska arbeta med i 15-20 minuter dagligen under en åttaveckorsperiod. Lekarna och övningarna är av stigande svårighetsgrad och anpassade för sex-sju åringar. ”Barnen ska känna det lustfyllt och roligt att leka med språket. Ingen får känna sig misslyckad eller dum. Det är därför nödvändigt att särskilt hjälpa de barn som har svårigheter”



(Hägström & Lundberg 1994 s. 5). Tanken är att man ska arbeta så grundligt att alla i barngruppen ska hänga med och lära sig övningarna och lekarna. Enligt Lindö (1998) anser Lundberg att det är en förutsättning för en god läsutveckling att kunna analysera ord i minsta beståndsdelar, fonemen. Metoden är således en syntetisk eller bottom-up metod, där man börjar att arbeta med de små delarna för att sedan sätta in dem i ett sammanhang.

#### **4.6 LTG-metoden**

Metoden eller arbetssättet är framarbetat under 60- och 70-talet av lågstadieläraren Ulrika Leimar. Det betraktas som ett kombinerat arbetssätt med både analytiska och syntetiska metoder, men det analytiska arbetssättet dominerar (Larson, Naucélér & Rudberg, 1992).

Läsinlärningen är inriktad på förståelse och är indelad i fem olika faser (Leimar, 1978). Det börjar med samtalsfasen, där läraren och eleverna samtalar om gemensamma upplevelser eller erfarenheter. Därefter kommer dikteringsfasen som innebär att läraren skriver på ett blädderblock det som de gemensamt kommit fram till under samtalsfasen. Eleverna görs medvetna om skillnaderna i talspråk och skriftspråk samtidigt som läsriktningen tydliggörs. I labrationsfasen bearbetas texten både analytiskt och syntetiskt. Man arbetar på olika sätt med att analysera hela meningar, ord och enskilda bokstäver i texten. Arbetet sker både i grupp och enskilt och anpassas efter elevernas kunskaper. Därefter kommer återläsningsfasen som är individuell. Eleven får nu texten utskrivet på ett eget papper och läser det för läraren som under tiden markerar de ord som eleven klarar av att läsa själv. Dessa ord sparas till en ordsamling. Läraren markerar även ord som eleven behöver träna mer på och dessa övas i den slutliga efterbehandlingsfasen.

Parallellt med läsinlärningen pågår bokstavs-inläring och fri skrivning. Eleverna väljer vilken bokstav de vill arbeta med och gör det utefter ett givet arbetsschema med flera moment för varje bokstav. Redan från början uppmanas eleverna att skriva fritt med måttliga krav på korrekt utförande. De skriver till teckningar, skriver små meddelanden och gör egna böcker på olika teman. Klassen har ingen gemensam läsebok utan det är de gemensamma och enskilda texterna som ersätter läseboken (Leimar, 1978).

## **4.7 Storboksmetoden**

Storbokens grundare Don Holdaway vill enligt Lindö (1998) skapa ett nära samspel med litteraturen. Han vill skapa en stimulerande lässituation i skolan, likt den där barnet i trivsamma stunder med en vuxen får sina favoritsagor upplästa. Tanken är att återskapa hemmiljöns gemenskap under lässtunden och lässamtalet. Arbetet med storboken har enligt Björk och Liberg (1999) två målsättningar. Dels att man erbjuder stimulerande och roliga läsupplevelser åt alla barn och dels att hjälpa barn att lära sig läsa och utveckla sin läsförmåga. Man använder sig av olika sorters böcker, så som sagor, berättelser, dikter och ramsor och faktaböcker. Böckerna finns som både stor och liten bok. Undervisningen sker på ett medvetet och metodiskt sätt och kan delas in i tre faser. Upptäckarfaser där eleverna gemensamt erbjuds en hel och meningsfull text. Utforskarfasen där eleverna ges möjlighet att tillsammans med läraren analysera texten och finna språkliga strukturer och mönster. Tanken är att eleverna i sin egen takt ska upptäcka förhållandet mellan bokstäver och ljud och börja ljuda samman bokstäver till ord. Slutligen tar självständighetsfasen vid där eleven fortsätter att arbeta på egen hand med läsandet. Lärarstödet är viktigt även nu, men på ett individuellt plan. Bokstavsinnläringen sker parallellt och med hjälp av bokstavskontroller har läraren koll på vilka bokstäver som behöver arbetas med. Eleverna arbetar individuellt med bokstäverna och väljer själva ordningen. Metoden är en analytisk top-down metod där man startar i förståelsen och utgår från en meningsfull text.

## **4.8 Helordsmetoden**

När små barn läser genom att känna igen bilden av ordet utan att kunna bokstäverna i ordet kallas det för logografisk läsning (Höjen & Lundberg, 1990). Det är vanligt att barn i förskoleåldern läser sina första ord på detta vis långt innan de blir medvetna om bokstäverna och deras ljud. Detta sätt att undervisa läsning kallas helordsmetoden och har utgångspunkten i att eleverna befinner sig i den logografiska fasen av läsutvecklingen, de känner igen orden på ungefär samma sätt som de känner igen ett ansikte eller andra saker eller bilder i sin omgivning. Eleverna lär sig orden som hela bilder utan att i början analysera hur de är uppbyggda med bokstäver. Efter hand upptäcker eleverna likheter och skillnader mellan orden och så småningom blir de medvetna om det alfabetiska systemet och börjar kunna läsa nya ord som de inte har lärt sig känna igen. Enligt Höjen och Lundberg (1990) tyder en del forskning på att elever

som är sent utvecklade eller har svag förmåga har svårt att lära sig läsa med helordsmetoden. De klarar inte att på egen hand knäcka den alfabetiska koden.

Succes for All (SfA) är en sådan läsinlärningsmetod som startade i USA i slutet av 80-talet. Läsinlärningen är förståelseinriktad och bygger i huvudsak på helordsmetodik och ordbilder (Durid Glentow, 2006). Man lägger ingen speciell tonvikt på undervisning av relationen mellan bokstäver och ljud. Att metoden passar i engelskspråkiga länder beror på att engelskan inte har särskilt ljudenlig stavning. I vårt svenska språk är det däremot meningsfullt att arbeta med relationen mellan grafem (bokstäver) och fonem (ljud) (Durid Glentow, 2006).

#### **4.9 Skriva på datorn – Lära att läsa**

Enligt forskare har man de senaste 20 åren vetat om att det är lättare att lära sig att skriva än läsa (Trageton, 2004). Trots detta är det vanligt att man i skolorna börjar med att lära eleverna att läsa. Ett argument för att börja med läsningen och inte med att skriva har varit att 6-7 åringar har svårt att klara skrivningen för att finmotoriken inte är tillräckligt utvecklad. Att skriva på datorn förenklar skrivprocessen och löser detta problem.

Metoden att lära sig läsa genom att skriva på datorn är framarbetad i Norge genom ett treårigt forskningsprojekt i 14 klasser. Man startar i förskoleklassen med att skriva på datorn och genom detta lär sig eleverna att läsa. Läsinlärningen startar redan under förskoleåret.

Man börjar med att låta eleverna ”lekskriva” på datorn. Eleverna skriver fritt på alla tangenter och skriver sedan ut det. Nästa steg är att identifiera bokstäver och att leta efter en viss bokstav i texten. De får t ex. i uppgift att ringa in alla O i texten. Man arbetar på detta sätt tills eleverna känner igen alla bokstäver. Därefter går man över till att skriva sitt namn och ord. Metoden bygger på att eleverna skapar sina egna texter och att pedagogerna inte ska gå in och rätta fel i texterna. De menar att eleverna själva upptäcker sina fel och rättar dem efter hand. Man arbetar även mycket med att skriva av texter och då lär sig eleverna hur meningar är uppbyggda med stor bokstav och punkt. Eleverna gör egna böcker, till en början ordböcker där de skriver enstaka ord och illustrerar med teckningar. Därefter gör de händelseböcker och böcker med temaarbete som utgångspunkt. Den formella inlärningen av att skriva för hand sker först i andra

klass men eleverna skriver de bokstäver de redan kan och lär sig fler bokstäver i egen takt medan de skriver på datorn.

Man uppmanar eleverna att redan från början skriva på datorn med båda händerna och att använda alla fingrarna. Man är även noga med att eleverna ska sitta tillsammans vid datorerna så att det blir ett socialt samspel och att de hjälper varandra. Tanken är att de ska sitta två och två vid datorerna och växla mellan att skriva och att sitta bredvid och titta på. De ska tillsammans komma fram till hur de ska göra i olika situationer. Det är även viktigt att datorerna är placerade så att eleverna ser varandra och kan ha ögonkontakt medan de arbetar.

#### **4.10 Läs- och skrivinläring i särskolan**

Det finns mycket litteratur om läs- och skrivinläring som beskriver olika metoder och om olika svårigheter i inläring. De handlar om svårigheter för normalbegåvade elever och inte om elever som har en utvecklingsstörning. Jag har däremot haft svårigheter med att hitta litteratur om läs- och skrivinläring för utvecklingsstörda. Jag har dock funnit en bok som beskriver olika metoder som använts i särskolan. Den beskriver hur fyra lärare i särskolan arbetar inom detta ämne (Friman, 1990).

Inga Larsson beskriver hur hon under 70- och 80- talet undervisar i särskolan enligt Wittingmetoden. Hon skriver att eleverna som lärt sig läsa med denna metod uppnådde stor säkerhet i läsningen och hon ansåg att denna metod var den bästa för läs- och skrivinläring i särskolan.

Gunilla Friman berättar om hur hon använt sig av Wittingmetoden men att hon tyckt att metoden kom att ge läsinläringen en alltför mekanisk, enformig och utdragen prägel. Hon övergick till att undervisa efter LTG-metoden. Hon ansåg att denna metod fungerade bra men hon förändrade lite i ordningen av de olika faserna så att återläsningsfasen kom sist. Hon ansåg att denna metod var lämplig i särskolan eftersom den utgick från eleverna verklighet och att den gav en naturlig koppling mellan svenska och de övriga skolämnena. Den gav även många möjligheter till samverkan, samarbete, social träning och stärkte gruppkänslan. Hon upplevde även att metoden uppmuntrade elevernas kreativa förmåga och att tillfälle gavs att lära av varandra.

Kristina Jonsson beskriver ett projekt inom särskolan i Helsingborg där eleverna gavs läsupplevelse via ögat och örat. Projektet pågick under läsåret 1988-89 och gick ut på att eleverna med hjälp av band och bok skulle stimuleras till att läsa och lyssna till

inlästa böcker. Lärarna som deltog i projektet noterade att eleverna fick längre uthållighet och att eleverna fick en positiv inställning till läsning och lyssnande av litteratur. Även om det inte gjordes några vetenskapliga tester och att eleverna parallellt fick traditionell läsundervisning upplevde lärarna att eleverna förbättrade sin läsförmåga, uthållighet och koncentrationsförmåga.

Karin Robinsson beskriver hur hon med eget tillverkat material lärde elever i särskolan att läsa med hjälp av ordbilder. Hon startade med att arbeta med språklig medvetenhet. Därefter övergick hon att presentera ordbilder för eleverna. Hon använde sig av skrivna ord, bild och ljud för att lära in ordbilderna. Hon arbetade med en ordbild i taget, eleverna identifierade ordets bokstäver och arbetade på olika sätt med att lära sig dem. Hon utgick från elevernas dikterade ord och texter. Hon menade avslutningsvis att det inte finns någon läsinlärningsmetod som är bäst för alla men att hon upplevde att eleverna tyckte det var roligt att lära på detta sätt.

#### **4.11 Forskning om läs- och skrivinläring i särskolan**

Jag har inte lyckats finna något som ger en översikt för den forskning som har bedrivits inom läs- och skrivinläring för elever med utvecklingsstörning. Jag redovisar här några enskilda artiklar och en forskningsrapport som jag funnit intressanta.

I en forskningsrapport (Johansson, 1993) om läs- och skrivprocessen hos elever med Down syndrom visas att mängden strukturerad språkträning och undervisning i läs- och skrivning har stor betydelse. Likaså är elevernas motivation viktig, denna motivation menar hon eleverna får genom att vuxna i deras närhet tar dem på allvar och ger sig tid att lyssna på dem, får dem att känna att det som de vill berätta är av betydelse. Att de har positiva förväntningar på att barnen ska klara av att lära sig att t.ex. läsa och skriva har också stor betydelse. Hennes rapport (Johansson, 1993) visar att de elever som fått en tidig (under förskoleperioden) strukturerad språkträning nådde bättre resultat i läs- och skrivinläringen än de som inte fått träning eller haft några större positiva förväntningar på sig. Hon hävdar vidare att även lärarnas kompetens att undervisa elever med utvecklingsstörning och ett nära samarbete med hemmet har en stor betydelse för elevernas utveckling och inläring.

Vid en undersökning som redovisats i USA (Van der Bijl, Alant & Lloyd, 2004) gjordes en jämförelse mellan två strategier när det gäller att lära elever med utvecklingsstörning att lära sig ordbilder. De ville undersöka om det underlättar för

eleverna att sammankoppla text och bild genom att bädda in det skrivna ordet i en bildpresentation av ordets betydelse.

Studien gjordes i tre grupper, en som undervisades med ordbilder där texten var inbäddad i bildillustrationen, en som undervisades med vanlig text och bildillustration och en grupp som undervisades med båda typerna av ordbilder.

I samband med undersökningen gjordes tester som visade hur många ordbilder eleverna kunde läsa. De elever som endast fick de ordbilderna där texten var inbäddad i en bildillustration av ordets betydelse visade på ett långsammare inläringstempo och nådde inte lika höga resultat som de elever som visades båda formerna av ordbilder och de som visades bilder med vanlig text. Dessa två elevgrupper nådde nästan identiska resultat under de två veckorna som undervisningen pågick. Vid slutet av tvåveckorsperioden uppvisade den grupp som hade undervisats med båda formerna av ordbilder bäst resultat, medan den grupp som undervisats med endast de inbäddade ordbilderna sämst resultat. Det gjordes en ny mätning av antal ordbilder som eleverna kunde läsa tre veckor efter att undervisningen hade avslutats. Eleverna gjorde något sämre resultat vid detta tillfälle men skillnaderna mellan grupperna kvarstod.

En annan undersökning (Hedrick, 1999) är en studie gjord på en grupp av nio utvecklingsstörda elever under ett läsår. Här har man undersökt om en mångsidig metod som kallas *The Four Blocks* är framgångsrik för utvecklingsstörda elever. Metoden är framgångsrikt använd under ett antal år på vanliga skolor i USA. *The Four Blocks* är ett läs- och skrivinlärningsprogram som innehåller; *The Basel Block*, *The Literature Block*, *The Word Block* och *The Writing Block*. *The Basel Block* innehåller traditionell läsinläring (bottom-up) med bla. undervisning i relationen mellan grafem (bokstav) och fonem (ljud). *The Literature Block* innebär att eleverna tränas och motiveras att läsa böcker anpassade efter deras ålder och läsförmåga. En stor del av undervisningen innebär högläsning och att eleverna tränas i att reflektera över det de hört eller läst. *The Word Block* innebär undervisning som har en prägel av top-down metod där man utgår från ordbilder och analyserar dem. Eleverna tränas i att lära sig ordbilder och tränar in vanligt förekommande ljudkombinationer. *The Writing Block* innebär att eleverna uppmuntras att skriva egna texter utifrån sin förmåga. De tränas i att skriva ner sina tankar så att andra kan läsa dem. Tanken är att eleverna genom att själva skriva ska komma underfund med relationen mellan fonem (ljud) och grafem (bokstav), att de ska upptäcka läsriktningen och att det ska vara mellanrum mellan orden.

Det visade sig att alla elever gjort framsteg när man jämförde testresultat före och efter läsåret med The Four Blocks som undervisningsmetod. Några elever blev betydligt säkrare i kunskaperna om relationerna mellan fonem och grafem medan andra visade bättre resultat i fråga om förståelse av de texter de läst eller fått upplästa. Med andra ord tog eleverna till sig olika delar av The Four Blocks metoden i varierande utsträckning. Detta är en av anledningarna att metoden har framarbetats. Det är balansen mellan den traditionella (bottom-up) och den mer kontextinriktade (top-down) undervisningen som gör att metoden är framgångsrik och att den tillgodoser elevernas olika behov i inläringen.





## 5. TEORI

En teoretisk referensram där min uppsats tar sin utgångspunkt, är Vygotskijs tankar om att vi lär och utvecklas i ett socialt sammanhang och hans teori om den närmaste utvecklingszonen (Bråten red. 1998). Vygotskij menar att det är skillnaden mellan det som eleven klarar på egen hand utan handledning av pedagogen och det som eleven klarar i samarbete med pedagogen som utgör den närmaste utvecklingszonen, den proximala utvecklingszonen. Det är det som eleven har kapacitet för att lära sig att klara på egen hand. Det gäller enligt Vygotskij att ha en fingertoppskänsla för att ge eleven lagom svåra utmaningar. Han hävdar att eleven inte lär sig av att göra saker den redan behärskar utan att det gäller att lägga svårighetsnivån lite högre men ändå inte högre än att eleven upplever att den har möjlighet att klara uppgiften. Undervisningen ska vara ett aktivt samspel mellan läraren och eleven där siktet ska vara att nå allt högre i elevens utveckling. Denna utveckling kan även ske mellan elever, där den ena eleven härmar en lite duktigare elev med hjälp av imitation, detta är enligt Vygotskij ett tecken på att utvecklingsprocessen är igång. Eleven kan alltså utföra uppgifter genom att härma tillsammans med andra innan han själv behärskar och förstår uppgiften. Senare får eleven själv en förståelse och behärskar kunskapen. Han menar att den mest stimulerande inläringen sker i relation till någon annan mer kompetent person, det kan vara en vuxen eller en jämnårig kamrat.

Bråten (1998) skriver vidare att de standardiserade tester och prov som är vanliga i skolan bara ger oss information om elevens nuvarande utvecklingsnivå, inte om dess utvecklingspotential. Det kan däremot ge oss vägledning om hur vi ska fortsätta att arbeta med eleven. Vygotskij menar att eleven först ska utföra aktiviteter tillsammans med en vuxen pedagog. Pedagogen ska sedan lägga upp arbetet på ett sådant sätt att eleven klarar aktiviteten med gradvis mindre insats av den vuxna för att slutligen klara det på egen hand.

Skriftspråksinläringen är enligt Vygotskij (Bråten red. 1998) inte bara en vidare användning av språkliga funktioner utan det innebär nya psykologiska processer som kräver systematisk språkundervisning. Eleven behöver olika former av stödinsatser och undervisning när den ska tillägna sig skriftspråket och lära sig att läsa.

Det är enligt Vygotskij (Strandberg, 2006) särskilt viktigt för elever med utvecklingsstörning att de ges möjlighet till socialt samspel för att senare på egen hand

klara av att tänka själva. Dessa elever har på grund av sin utvecklingsstörning svårt med abstrakt tänkande, om de lämnas att klara av det på egen hand. Därför är det så viktigt att de ges tillfälle att tillsammans med andra möta metoder för abstrakt tänkande genom t ex. samtal och gemensamma aktiviteter. Strandberg (2006) skriver vidare att enligt Vygotskij så uppenbarar sig all utveckling och inläring två gånger. Först på en social nivå där den sker genom en faktiskt fysisk relation mellan människor, därefter på en individuell nivå som tankearbete inom individen. Det sociala samspelet är grunden för lärandet. Först arbetar eleven och läraren eller två elever tillsammans med en uppgift för att eleverna sedan ska klara av att utföra uppgiften ensam.

## **6. METOD**

### **6.1 Allmänt om metoder**

Det är viktigt att man noga överväger sitt val av metod för datainsamling. Syftet för studien eller undersökningen och frågeställningarna ska styra valet av metod (Stukat, 2005).

När man använder enkät som forskningsmetod kan man få svar från en större grupp personer och det ger en möjlighet att generalisera resultatet (Stukat, 2005). Utifrån mitt syfte är jag mer intresserad av att grundligt undersöka hur några lärare i särskolan arbetar inom ett specifikt område.

Att använda observation som metod har enligt Stukat (2005) fördelen att man får kunskapen direkt ur sitt sammanhang. Här skulle jag kunna få kunskap om lärarnas arbetsmetoder och hur eleverna mottar och reagerar på undervisningen. En nackdel skulle vara att jag endast kan observera yttre beteende och missar inre känslor och tankar hos individerna (Stukat, 2005).

Fallstudien som metod innebär att man använder sig av flera olika sätt att inhämta data som t ex. observation, intervju och att läsa olika dokument (Merriam, 1994). Detta ger en helhetsinriktad beskrivning och analys av det man undersöker. Metoden är mycket tidskrävande och jag skulle då endast hinna undersöka en lärares arbetsmetoder.

Intervjun som metod innebär att man utefter ett syfte ställer frågor för att erhålla en beskrivning av den intervjuades tankar och åsikter om ett bestämt ämne eller situation (Kvale, 1997). Man kan välja att göra strukturerade intervjuer utifrån ett fastställt intervjuschema eller mer ostrukturerade intervjuer med en frågeguide med teman eller huvudfrågor som stöd (Stukat, 2005). Metoden ger en grundlig och djup undersökning och inriktar sig på att tolka och förstå det som sägs under intervjuerna. Den är dock så tidskrävande att man sällan hinner göra så många intervjuer att man kan dra några generella slutsatser (Stukat, 2005).

### **6.2 Metod val**

Jag har valt intervju som forskningsmetod eftersom mitt syfte är att ge en bild av vilka olika metoder och arbetssätt som några lärare i särskolan använder sig av i läs- och skrivinlärning. Jag är intresserad av lärarnas tankar och erfarenheter inom detta ämne. Detta tror jag att jag bäst kan undersöka med hjälp av halvstrukturerade eller

semistrukturerade intervjuer (Stukat, 2005). Här kan jag med stöd av en frågeguide (bilaga 1) där jag formulerat frågor och följdfrågor om olika teman, ta del av respondenternas kunskaper. Den hjälper mig så att jag får med alla frågor jag vill ha svar på. Frågeguiden gör även att strukturen på alla intervjuer blir likartade och detta i sin tur underlättar bearbetningen och analysen av dem.

Det hade varit intressant att som komplement till intervjuerna göra observationer för att se hur eleverna tar till sig undervisningen. Det är naturligtvis svårt att dra några slutsatser av det man kan observera vid ett enstaka tillfälle och man hade i så fall fått ta hänsyn till hur min närvaro hade påverkat undervisningssituationen. Jag har av tidsskäl valt att avstå från att göra observationer och förlitar mig på den information jag får av lärarna under intervjuerna. Jag har dock i samband med en intervju även besökt klassen som lärare arbetar med. Detta var mer ett informellt besök eftersom jag själv tidigare har arbetat med dessa elever.

### **6.3 Pilotstudie**

Mitt syfte med att göra en pilotstudie var att testa om mina intervjufrågor fungerade och om jag fick svar som täckte mitt syfte och mina frågeställningar. Jag valde att intervjua en specialpedagog med förskolläraryrkesbakgrund som jag vet har lång erfarenhet av att lära elever i särskolan att läsa. Frågorna fungerade bra och jag har behållit samma frågor och pilotstudien ingår nu i min undersökning. Vid utskriften av pilotstudien gjorde jag en ordagrann utskrift av inspelningen av intervjun. Jag har nu i efterhand gjort en sammanfattning av den ordagranna utskriften och låtit respondenten läsa och kommentera den för att den ska ha samma tillförlitlighet som de övriga intervjuerna i undersökningen.

### **6.4 Undersökningsgruppen**

När jag valde min undersökningsgrupp var min tanke att sprida mina respondenter på olika skolor i olika kommuner. Jag tror nämligen att lärare som arbetar på samma skola inspirerar och påverkar varandra så att deras arbetssätt blir likartat. Min utgångspunkt har varit att ta kontakt med lärare som arbetar med grundsärskoleelever i de tidigare åldrarna för att undersöka deras arbete med läs- och skrivinlärning. Jag har dock tagit med en lärare i min studie som arbetar med träningskoleelever på högstadiet vilka påbörjat läsinlärning.

Eftersom önskan är att få en så stor variation av arbetssätt och metoder som möjligt har jag strävat efter att göra ett strategiskt urval (Trost, 2001). Några olika variabler som jag tror är avgörande för hur lärarna arbetar har valts ut. Jag har medvetet valt några skolor med olika inriktningar eller arbetssätt som Montessoriskola, skola med integrerad särskola och skolor som har mer traditionell inriktning med lokalintegrerad särskola. Med integrerad särskola menas att särskoleeleverna ingår i grundskolans klasser medan lokalintegrerad särskola innebär att eleverna går i särskoleklasser på en grundskola. Lärarnas utbildning och längden på yrkeserfarenhet tror jag också är något som påverkar arbetssätt och metoder. Med tanke på detta har inte några medvetna urval gjorts men min undersökningsgrupp består både av lärare med lång erfarenhet av att arbeta i särskola och de som inte har så lång erfarenhet. Lärarnas utbildning varierar också. Jag intervjuar specialpedagoger med förskolläraryrkbakgrund, fritidspedagogbakgrund och med olika lärarutbildningar som grundutbildning och lärare utan specialpedagogisk utbildning. Man kan säga att ett bekvämlighetsurval (Stukat, 2005) gjorts eftersom jag valt de skolor och lärare som snabbt har visat intresse och kunnat ta emot mig under den tiden som önskats.

Min undersökningsgrupp består av sju personer. Fyra av dessa har specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, gren utvecklingsstörning och två är speciallärare med gren utvecklingsstörning. Fyra har förskolläraryrkbakgrund, en är fritidspedagog och en är småskollärare. En är utbildad svenska-so-lärare (år 1-7) utan specialpedagogisk utbildning. Två av dem har dessutom Montessoriläraryrkutbildning. Sina kunskaper om läs- och skrivinlärning har lärarna dels fått genom sina grundutbildningar (de som har lärarutbildning) och genom utbildningen till speciallärare/specialpedagog. En av lärarna som har Montessoriuutbildning säger att hon fått mycket kunskap om läsinlärning från den. Några lärare har gått kompletterande kurser i läs- och skrivinlärning.

Jag kommer i fortsättningen att benämna alla respondenterna som lärare. Antal år som lärarna har arbetat med särskoleelever varierar från tre år till omkring 30 år. Sex av lärarna arbetar i särskoleklasser som är lokalintegrerade på grundskolor. En av dessa arbetar på en skola där man arbetar enligt Montessoripedagogik. En arbetar i ett arbetslag där särskoleeleverna är integrerade i grundskoleklasserna. Sex av lärarna arbetar med grundsärskoleelever i årskurs 1-6 medan en arbetar med träningskoleelever i årskurs 7-8.

## 6.5 Genomförandet

Eftersom jag ville få en geografisk spridning av min undersökningsgrupp frågade jag några studiekamrater om de kunde rekommendera några särskolor i deras hemkommuner. Detta resulterade i en lista med särskolor på sex olika orter. Jag tog kontakt med skolorna via mail eller telefon, där jag kort förklarade min uppgift och syftet med min undersökning. De flesta skolor har varit positiva till att ställa upp på intervju men jag har även haft något bortfall. Jag har då gått vidare och sökt upp andra skolor för att få intervjuer.

Jag har besökt respondenterna på de skolor där de arbetar och jag har blivit positivt mottagen och känt mig välkommen. Alla har tagit god tid på sig att svara på mina frågor och inte haft något emot att jag spelat in intervjuerna som har tagit mellan 40 och 60 minuter. Jag har upplevt att de gärna delar med sig av sina kunskaper och erfarenheter. Vi har suttit ostörda under intervjuerna. Vid två tillfällen har vi suttit i skolans konferensrum men vid de andra intervjuerna har vi suttit i anslutning till deras klassrum. De flesta lärarna har gärna visat delar av det material de arbetar med och visat runt i klassrummet. Jag har på en skola även mött eleverna och sett när de arbetar.

Det har varit en ovärderlig hjälp att spela in intervjuerna så att jag helhjärtat har kunnat koncentrera mig på vad respondenten berättar och på hur jag ska ställa mina följdfrågor. Jag har även kunnat notera sådant som ansiktsuttryck och kroppsspråk under intervjuerna. Jag har efteråt gjort anteckningar om hur jag upplevt intervjusituationen och respondenten.

## 6.6 Databehandling

Direkt efter intervjun har jag lyssnat igenom hela inspelningen en gång. Därefter har jag gjort utskriften som en första tolkning och sammanfattning av intervjun. När den var klar skrev jag ut den till papperskopia, jag lyssnade åter på inspelningen och läste samtidigt igenom min utskrift och gjorde anteckningar om ändringar och tillägg av det som jag inte fått med under utskriften. Därefter gjorde jag en redigering av utskriften och skickade den till respondenten för genomläsning och kommentarer.

När jag skrivit ut intervjuerna har jag valt att ge utskriften en mer formell karaktär (Kvale, 1997). Eftersom jag har bitt respondenterna att läsa och kommentera utskriften av intervjuerna passar det bättre att ge utskrifterna en mer flytande form. Om jag hade gjort en ordagrann utskrift hade jag nog varit tvungen att göra en sammanfattning och

ge den en mer läsbar utformning innan jag låtit respondenterna läsa dem. Om jag låtit respondenterna läsa ordagranna utskrifter av intervjuerna är det enligt Kvale (1997) risk att utskrifterna ger ett osammanhängande och förvirrat intryck och att respondenterna inte vill att jag använder materialet från intervjun i mitt arbete. Jag ansåg mig inte ha tid till att göra både en ordagrann utskrift och en sammanfattning av alla intervjuerna. Delar av intervjuerna som inte innehåller information av värde utifrån mitt syfte och mina frågeställningar har jag valt att sammanfatta och i vissa fall helt utesluta. Jag har som kompensation till en ordagrann utskrift gått tillbaka och lyssnat på alla intervjuerna samtidigt som jag läst igenom mina utskrifter för att vara så säker som möjligt på att jag inte missat något av vikt utifrån mina frågeställningar och mitt syfte.

Efter att ha lyssnat på inspelningarna av intervjuerna och läst utskrifterna flera gånger har jag tematiserat lärarnas uttalanden och berättelser vilket utmynnade i några rubriker. Man kan säga att jag enligt Kvale (1997) har gjort en meningskategorisering. Under dessa rubriker redovisar jag sedan lärarnas berättelser och kommentarer. Här har jag gjort en meningskoncentrering (Kvale, 1997) där jag sammanfattar lärarnas svar på mina frågor.

## **6.7 Tillförlitlighet**

Jag är medveten om att det är en undersökning av hur ett fåtal lärare i särskolan arbetar inom ett avgränsat ämnesområde. Jag kan inte göra några generella slutsatser om hur man arbetar inom detta ämne i särskolan. Däremot är det en ganska grundlig kartläggning om hur dessa lärare arbetar med ämnet och jag redovisar metoder och arbetssätt som enligt dessa lärare ger elever i särskolan goda möjligheter till läs- och skrivinläring. Eftersom jag har fördelat intervjuerna på olika skolor i olika kommuner, tror jag att jag fått se fler olika arbetsmetoder än om jag besökt ett fåtal skolor i samma kommun. Detta för att jag ska få en större bredd i arbetsmetoder i min undersökning.

För undersökningens tillförlitlighet måste jag under intervjuerna visa att jag är intresserad av det som lärarna berättar och att de inte upplever att de blir ifrågasatta eller kritiserade. ”Att inta en hållning som är icke-värderande, sensitiv och respektfull gentemot respondenten kommer att avgöra hur bra intervjun blir” (Merriam 1994, s. 91). Det är med tanke på detta viktigt hur jag ställer mina frågor och följdfrågor. Om jag inte riktigt förstår eller för mig själv ifrågasätter de svar jag får, måste jag ställa mina följdfrågor på ett sätt så att respondenten vill förklara och berätta mer utan att hon

upplever att hon behöver försvara sig. Detta är även viktigt med tanke på att jag måste uppfatta det respondenten säger på ett så riktigt sätt som möjligt. Därför har jag i ett brev (bilaga 2) till respondenten uppmanat dem till att i efterhand kontakta mig om de vill ändra eller tillägga något de sagt under intervjun. Jag ber dem även att jag får återkomma via telefon eller mail om det är något jag undrar över. Slutligen har jag bitt respondenterna att läsa igenom utskriften av intervjun och kommentera om det är något som de tycker att jag missat eller missuppfattat. Detta för att mitt undersökningsmaterial ska bli så tillförlitligt som möjligt.

Min avsikt var att besöka skolor och lärare där jag inte tidigare är känd. Detta för att jag tror att det kan påverka intervjusituationen om vi känner varandra sedan tidigare. Jag som intervjuare ska inta en neutral och onyanserad inställning till det som respondenten berättar och det kanske kan vara svårt om vi redan känner varandra. Jag har dock fått ett erbjudande att besöka en lärare som jag är bekant med sen tidigare. Hon undrade om jag ville se hur hon arbetar med elever med läs- och skrivinlärning med en metod om hon inte tidigare har använt. Jag har besökt dem när de arbetar och jag har även gjort en intervju med läraren med samma frågeguide som jag använt till de övriga intervjuerna. Jag fick under denna intervju tänka lite extra på att inta en neutral ställning och att i efterhand endast tolka det som framkom under intervjun.

## **6.8 Etik**

Elever och lärare inom särskolan kan vara lätta att identifiera eftersom de är relativt få till antalet. Därför är det av stor vikt att det inte på något vis avslöjas på vilka skolor jag har intervjuat lärare. Det är viktigt att jag klargör för mina respondenter att både skolan och de som personer kommer att vara anonyma i min slutliga rapport. För att tillgodose kravet på frivillighet och informerat samtycke från respondenterna (Gullveig Alver & Öjen, 1998) har jag valt att skriva ett brev (bilaga 2) som jag överlämnar innan intervjun påbörjas. I brevet förklaras syftet med mitt arbete. Där står att jag vill spela in intervjun för att efteråt kunna skriva ner vad som sagts och att inspelningen kommer att sparas på ett säkert sätt. Jag påpekar både vid intervjutillfället och i brevet att de är deras rätt att avbryta intervjun om de så önskar. Respondenterna uppmuntras att i efterhand ta kontakt med mig om de vill ändra eller tillägga något som sagts under intervjun. Information ges både muntligt och skriftligt för att det är lätt att glömma det som sagts



medan man kan gå tillbaka och läsa det skriftliga efteråt. Jag har bedömt att det räcker med ett muntligt samtycke för att få använda intervjumaterialet i min undersökning.



## **7. RESULTAT**

Många av lärarna uppger att det oftast är elevernas högsta önskan att kunna läsa. Eleverna är medvetna om att man ska lära sig att läsa när man börjar i skolan. Flera lärare talar om långsiktiga mål för läs- och skrivinläringen. De menar att det är viktigt för eleverna att kunna tolka tecken och symboler och klara av att läsa enkla texter och kunna förmedla sig skriftligt för att de ska bli så självständiga som möjligt. Även om de inte blir goda läsare är det en fördel för dem om de klarar av att läsa på skyltar i affärerna och ute i samhället. Flera lärare poängterar att det måste vara roligt att lära sig läsa och skriva. Eleverna ska känna att det är för deras egen skull de ska lära sig läsa. De ska ha tydliga och konkreta mål för sin läsning.

### **7.1 Metoder**

Lärarna väljer att starta sin läs- och skrivinläring i olika metoder, bottom-up eller top-down men det är ingen som menar att det räcker att erbjuda eleverna endast en metod. Det gäller för lärarna att vara flexibla, för att hitta den metod som passar bäst för de enskilda eleverna. De startar sin undervisning i den metod som de känner sig säkrast på och som de anser passa flest elever. De menar dock att det är viktigt att inte envist hålla kvar vid den metoden, de måste oftast använda sig av flera metoder för att eleverna ska lyckas med sin läsinläring.

#### **7.1.1 Bottom-up metod**

Några av lärarna startar läsinläringen i en bottom-up metod. Det är de lärare som har längst (15-30 år) erfarenheten av att arbeta i särskolan och den lärare som arbetar enligt Montessori pedagogiken.

En av dessa lärare arbetar med Wittingmetoden. Hon anser att denna metod passar de flesta elever i särskolan. Metoden menar hon ger eleverna en säkerhet i avkodningen. Eleverna övar upp en teknik som gör att de blir säkra i sin läsning. Det gör att eleverna tycker att det är roligt och de upplever att de lär sig något. Hon startar alltid med Wittingmetoden med sina elever men om det går snabbt och lätt för någon elev att lära sig enligt denna metod är det viktigt att vara lyhörd. Då får de gå vidare och hon erbjuder dem andra texter än de som finns i Wittingmaterialet. Hon menar att man inte

får fastna i något material eller metod utan det gäller att anpassa sig till de enskilda elevernas behov.

Några andra startar även de med en fonetisk eller syntetisk metod. De går grundligt igenom alla bokstäver i en bestämd ordning och betonar hur bokstäverna låter. De tränar eleverna i att ljuda ihop bokstäverna till riktiga ord eller nonsensord. De arbetar dock parallellt med att lära eleverna att känna igen vissa småord som ordbilder. De anser att de flesta eleverna har behov av en fonetisk eller syntetisk metod för att knäcka läskoden men de har även haft elever som behöver andra metoder i sin läsinlärning som t ex. helordsmetoden.

### ***7.1.2 Top-down metod***

Några av lärarna använder sig av en top-down metod i läsinlärningen. Här finner jag de lärare som i min undersökning har något kortare (3-6 år) erfarenhet av att arbeta i särskolan.

En av dem som har en nyare lärarutbildning använder sig av helordmetoden för läsinlärningen. Hon menar att det är viktigt att bokstäverna inte tas ur sitt sammanhang (orden och meningarna). Hon poängterar hur viktigt det är att man arbetar med ordbilder som betyder något för elever och hon utgår ofta från texter som de skapat gemensamt i gruppen. Eleverna arbetar på olika sätt med de bokstäver som de blir intresserade av.

Läraren som arbetar med särskoleelever som är integrerade i grundskoleklasser uppger att de arbetar enligt LTG-metoden i läsinlärningen. Eleverna ingår i den stora klassen och får samma undervisning som grundskoleeleverna, där de utgår från elevernas egna texter och skrivande i läsinlärningen. Hon stöttar särskoleeleverna i sin läsinlärning enskilt eller i liten grupp efter de enskilda elevernas behov.

Den lärare som arbetar med träningskoleelever i årskurs 7-8 menar att för dessa elever är läsinlärningen en mycket lång process. Det är inte säkert att alla dessa elever har kapacitet till att bli läsare. Eleverna arbetar nu med att lära sig läsa genom att skriva på datorn. De arbetar med att skriva av texter som de sedan har i läxa att läsa och med att skriva egna texter. Flera av dessa elever har stora finmotoriska svårigheter med att forma bokstäver och läraren ser datorn som ett fantastiskt hjälpmedel. Hon har tidigare arbetat med bokstavsindelning och ljudmetoden parallellt med att lära dem ordbilder men upplever nu att eleverna lär sig mer genom att skriva på datorn. Eleverna är mycket stolta över sina texter som ser prydliga ut och är läsbara för både de själva och andra.

### **7.1.3 Blandade metoder**

Alla de intervjuade lärarna är dock överens om att man inte kan använda sig av en enda läs- och skrivinlärningsmetod. De menar alla att det är elevernas behov som styr vilken metod de ska använda och säger att det är viktigt att vara lyhörd, flexibel och kreativ. Man måste pröva sig fram för att komma underfund med vilka metoder som passar de enskilda eleverna. De är också eniga om att det krävs många upprepningar för att eleverna ska kunna befästa sina kunskaper. De menar att det är här kreativiteten kommer in, man måste variera sin undervisning för att det hela tiden ska vara roligt och stimulerande för eleverna. Man måste även stimulera så många sinnen som möjligt för att eleverna ska kunna lära sig och variera övningar och uppgifter för att kunna öva samma moment många gånger utan att det ska bli tjatigt och tråkigt för eleverna. Lärarna menar att eftersom elevernas handikapp gör att de har olika förutsättningar att utnyttja sina sinnen är det viktigt att i undervisningen stimulera alla sinnen. Eleverna kan då ta till sig det som de har lättast för att förstå utefter sina förutsättningar.

## **7.2 Arbetssätt och hjälpmedel**

### **7.2.1 Språklig medvetenhet**

De flesta av lärarna poängterar hur viktig det är att arbeta med språklig medvetenhet. De uppger att de arbetar länge med rim och ramsor och med olika lekar med ord för att få eleverna språkmedvetna. Några av dem säger att de arbetar inspirerat av Bornholmsmodellen. De menar även att det är viktigt med begreppsträning, de tränar begrepp som över, under, före, efter, upp, ner osv. som de anser är viktiga för läs- och bokstavsinsläring. De av lärarna som har erfarenheter av att arbeta med elever som har annat modersmål än svenska, anser att begreppsträningen är särskilt viktigt för dessa elever.

### **7.2.2 Dator och digitalkamera**

De flesta av lärarna poängterar vilket bra hjälpmedel datorn är för särskoleeleverna. De använder sig av pedagogiska program som tränar olika moment i läs- och skrivinläringen. Några av dem använder ett program som heter ”Communicate in print”, ett program som förstärker det eleven skriver på datorn med bild och talsyntes.

Flera av lärarna uppger att eleverna i ganska stor utsträckning skriver på datorn som alternativ till att skriva för hand. Många av eleverna i särskolan har finmotoriska svårigheter och perceptionssvårigheter som gör att det blir mycket svårt för dem att forma bokstäver och skriva för hand. När eleverna skriver på datorn blir texterna tydliga och lättlästa både för dem själva och för andra. Eleverna känner sig stolta över att deras texter blir lika fina och prydliga som de i böckerna. Genom att skriva mycket på datorn övar eleverna upp sin förmåga att hantera datorn. Detta har de stor nytta av i det samhälle som vi idag lever i.

Digitalkameran är ett bra hjälpmedel för minnet. Att dokumentera det eleverna gör med hjälp av digitalkameran underlättar för eleverna som då får ett visuellt stöd för minnet. Det är sedan enkelt att arbeta med bilderna på datorn och skriva texter till dem.

### ***7.2.3 Handalfabetet och tecken som stöd***

Alla lärarna uppger att de använder handalfabetet som stöd för bokstavsinnlärningen. Många elever i särskolan har stora svårigheter med att komma ihåg bokstäverna och är hjälpta av det stöd som handalfabetet ger. Många lärare upplever att eleverna har lättare att för att komma ihåg hur bokstäverna ser ut om de samtidigt som de säger bokstaven visar den med handalfabetet.

Flera lärare använder även tecken som stöd i undervisningen. Tecken som stöd är ett alternativt sätt att kommunicera. Det är ett förenklat teckenspråk (det som döva använder) som är framtaget för att passa till personer med utvecklingstörning och dåligt utvecklat språk. Man tecknar samtidigt som man talar, dock inte alla ord (som i det riktiga teckenspråket) utan det är endast de viktigaste orden som förstärks med tecken. Elever som har ett dåligt utvecklat språk och som därför har svårt att bli förstådda behöver tecken som stöd för att kunna utveckla sitt språk och kunna kommunicera med andra.

### ***7.2.4 Läromedel***

Nästan alla av lärarna talar om svårigheter att hitta arbetsböcker som passar särskoleeleverna. De flesta arbetsböcker blir snabbt för svåra eftersom eleverna är i behov av att träna varje moment många gånger och har ett långsammare inlärningstempo än vad böckerna är anpassade till. Flera lärare berättar att eleverna kan uppleva det som kränkande att arbeta i böcker som är riktade mot betydligt yngre elever. Ibland kan det även vara svårt att hitta läseböcker som har ett tillräckligt enkelt

språk för att eleverna ska förstå vad de läser och samtidigt har ett innehåll som intresserar dem. Många böcker har ett för barnsligt innehåll för särskoleeleverna som oftast är äldre än grundskoleeleverna när de börjar lära sig att läsa.

Alla lärarna berättar att de använder sig mycket av praktiskt laborativt material. De tillverkar mycket material själva och de anpassar och omarbetar det material som finns på marknaden. För många elever är det viktigt att få arbeta i arbetsböcker, då upplever de att de verkligen är skolelever. Det är då viktigt att upplägget i böckerna är enkelt och tydligt för att eleverna ska förstå vad de ska göra. Några av lärarna använder sig av böcker för SvA (svenska som andraspråk), då de är extra tydliga och använder ett relativt enkelt språk. De flesta lärarna använder sig inte av någon gemensam läsebok utan har istället små häften på olika svårighetsnivåer som läseböcker.

## **7.3 Andra faktorer som stimulerar läs- och skrivinlärning**

### ***7.3.1 Gemensamt lärande***

Alla lärarna försöker i så stor utsträckning som möjligt utnyttja den egna klassen för gemensamt lärande. Det är vanligt förekommande med högläsning, att man spelar spel och att man har olika språklekar tillsammans. Flera av lärarna anser att det är i en liten grupp där eleverna är på ungefär samma utvecklingsnivå som eleverna lär sig bäst. Om man kan skapa en grupp där eleverna har en positiv syn på varandra och kan sporra och lära av varandra ger det de bästa möjligheterna för inlärning. Några lärare ser det sociala samspelet som viktigast i inlärningssituationen. De menar att eleverna lär sig bäst när de har roligt tillsammans och lär sig av varandra. Det gäller att hitta på många olika lekar och uppgifter som stimulerar så många sinnen som möjligt. Eleverna upplever då att de ingår i en social gemenskap och att de lär sig tillsammans och av varandra.

#### ***7.3.1.1 Inkludering med grundskolan***

Läraren som arbetar enligt Montessori pedagogiken säger att hennes elever ibland arbetar i samma klassrum som grundskolans elever. Alla klasser på skolan har liknande material i klassrummen och eleverna arbetar efter egen planering. Här blir det inte så tydligt att eleverna är på olika kunskapsnivåer eftersom de kan arbeta med samma material på olika nivåer. Detta ser hon som positivt för både särskolans och

grundskolans elever. Hon samlar ibland små grupper med elever från båda skolformerna för att spela något spel på en lämplig nivå. Det stärker särskoleeleverna när de kan arbeta tillsammans med grundskolans elever. De i sin tur får en positiv bild av särskoleeleverna, att de också kan även om de går på särskolan. Läraren upplever att detta ger positiva effekter och leder till gemensamma lekar på raster.

Läraren som arbetar med de integrerade särskoleeleverna uppger att visst gemensamt lärande finns men att det är vanligt att särskoleeleverna i dessa inläringssituationer har behov av att arbeta enskilt för att kunna koncentrera sig. De har ett långsammare tempo och har behov av många fler upprepningar än grundskolans elever.

#### *7.3.1.2 Exkludering på goda grunder*

De flesta av lärarna säger att det inte förkommer gemensamt lärande med grundskolans elever när det gäller språklig medvetenhet eller läs- och skrivinläring. De menar att det beror på att särskolans elever har ett mycket långsammare inläringstempo än grundskolans elever. Om de ska arbeta tillsammans med grundskoleeleverna i dessa situationer måste de arbeta med elever som är betydligt yngre än särskoleeleverna. Då blir särskolans elever fysiskt sätt för stora och det blir inte någon positiv upplevelse för dem när de märker att de yngre eleverna lär sig snabbare och enklare än de själva.

Anledningen till att det inte finns ett inkluderande synsätt när det gäller läs- och skrivinläring anser lärarna vara att det inte gagnar särskolans elever. De menar att det är elevernas rätt att få den anpassade undervisning som de är i behov av för att de ska lyckas med sin läs- och skrivinläring. De anser vidare att särskolans elever ska inkluderas med grundskolans elever vid de tillfällen när eleverna från båda skolformerna har glädje utav det. Dessa tillfällen anser de vara vid praktiska och estetiska ämnen och vid andra sociala aktiviteter där eleverna kan delta med mer likartade förutsättningar.

#### *7.3.2 Föräldrarnas engagemang och samverkan*

Flera lärare pratar om hur viktigt det är med ett bra samarbete med föräldrarna. Det gäller att arbeta tillsammans med läs- och skrivinläringen och att eleverna även tränar hemma. Det är viktigt att få med föräldrarna i detta arbete, eftersom dessa elever ofta saknar drivkraften att öva upp sin läsning på egen hand. Även om de har knäckt läskoden är det inte säkert att de blir goda läsare utan att någon hjälper till. De behöver någon som engagerar sig, stöttar och uppmuntrar dem.



Några lärare påpekar att det är synd att en del föräldrar inte tar elevernas skolgång på allvar. De upplever att föräldrarna ibland har gett upp och att de inte tror att barnen kan lära sig att läsa och skriva pga. sin utvecklingsstörning.

### ***7.3.3 Att stärka elevernas självkänsla och ge en positiv upplevelse av läsning***

Alla lärarna menar att det gäller att bygga upp elevernas självförtroende. Många elever kommer till särskolan efter att ha gått ett eller flera år i grundskolan där de har misslyckats med att lära sig att läsa och skriva. De måste få känna att de kan lära sig och att de duger. Det är viktigt att de upplever att de lär sig något och får känna sig stolta. När eleverna knäcker läskoden växer de som människa som en lärare uttryckte det, de blir någon som kan läsa och någon som räknas.

De flesta av lärarna arbetar mycket med högläsning för att eleverna ska få en positiv upplevelse av böcker och de skrivna orden, att de ska bli nyfikna och vilja lära sig att läsa. Lärarna menar att de vill att eleverna ska uppleva glädjen i läsningen och förstå fördelarna med att kunna läsa. För att nå dit är det enligt några lärare viktigt att eleverna har konkreta och tydliga mål med sin läsinläring. Mål som är rimliga att uppnå och som betyder något för dem i deras vardag, som t.ex. jag vill kunna läsa mina serietidningar eller jag vill kunna skriva brev. Flera lärare poängterar även hur viktigt det är att eleverna tycker att det är roligt i skolan och att det är roligt att lära sig nya saker. Eleverna behöver mycket beröm och uppskattning för sina små framsteg, för att orka kämpa vidare trots sina inlärnings svårigheter.

### ***7.3.4 Gruppens storlek och sammansättning***

Alla lärarna försöker i så stor utsträckning som möjligt skapa gemensamma inläringssituationer för läs- och skrivinläring inom särskoleklasserna, men även detta är många gånger svårt eftersom det är stor spridning på elevernas åldrar och utvecklingsnivåer inom klasserna. Det varierar mycket hur särskoleklasserna ser ut. Antalet elever i klasserna har i min undersökning varierat mellan tre till sju elever. Det är vanligast med indelningen, år 1-3, år 4-6 och år 7-9 av klasserna. Men det förekom även klasser med betydligt större spridning av elevernas åldrar. På en skola hade man frångått att indela eleverna efter ålder och istället indelat dem efter utvecklingsnivå.

Flera av lärare uppger att de bästa möjligheterna för läs- och skrivinläring sker i liten grupp eller enskilt. Eleverna kräver lugn och ro för att kunna koncentrera sig och arbeta. Att skapa tillfällen för enskilt lärande i särskolan kan tyckas vara relativt enkelt,

eftersom klasserna i jämförelse med grundskolan är små. Svårigheterna ligger i, enligt lärarna att eleverna många gånger är mycket osjälvständiga och kräver mycket uppmärksamhet och stöd från den vuxne för att kunna arbeta.

### ***7.3.5 Kreativa och flexibla lärare***

Alla lärarna berättar om att de själva skapar mycket av det arbetsmaterial eleverna arbetar med. Det gäller att vara kreativ och flexibel för att hitta det material och det arbetssätt och metoder som är mest lämpade för de enskilda eleverna. Lärarna i särskolan har från början den inställningen att det krävs flera metoder och olika arbetssätt för att eleverna ska lyckas i sin läs- och skrivinläring. Några av dem startar i en metod i läsinläringen men det är även vanligt att de använder flera metoder redan från början och inte väntar tills de märker att eleverna inte lär sig. De är hela tiden lyhörda på elevernas reaktioner och hur de tar till sig undervisningen. De menar att det är viktigt att de lägger ner tid på att hitta de enskilda elevernas inläringssätt. De utnyttjar sin kreativitet och fantasi till att hitta på många olika sätt att arbeta med de olika momenten i läs- och skrivinläringen. Eleverna har pga. långsamt inläringstempo och svårigheter med att minnas behov av många upprepningar av samma moment. För att detta inte ska bli tråkigt är det nödvändigt med variation. Lärarna menar vidare att det även är viktigt att variera svårighetsnivån för att utmana och sporra eleverna till nya kunskaper.

Lärarnas vilja att förkovras och utvecklas ser jag också som en tillgång för eleverna. Många lärare uttryckte en önskan i att lära sig mer om olika handikapp och svårigheter för att bättre kunna möta alla de olika elever de möter i särskolan. De berättade vidare hur de ofta delar med sig av sina egna erfarenheter och tar del av andras både inom särskolan och med grundskolans lärare.

## **7.4 Svårigheter**

Jag skrev i början av mitt arbete i syftet att jag vill ta del av lärarnas goda och dåliga erfarenheter. När jag nu har kommit till slutet av resultatredovisningen upptäcker jag att jag till största del har fått ta del av lärarnas goda erfarenheter. Kommer det sig av att de inte gärna vill berätta om sina dåliga erfarenheter och misslyckanden eller beror det på som en lärare uttryckte det. Det som gav dåliga erfarenheter vid ett tillfälle kanske

fungerar bra vid ett annat tillfälle med en annan elev. Eleverna är så olika och har så olika behov att det som inte fungerade för den ena eleven kanske är perfekt för en annan.

#### ***7.4.1 Svårigheter med gemensamt lärande med grundskolan***

Det har framkommit att det är svårt att skapa gemensamma inläringstillfällen inom läs- och skrivinläringen, särskilt mellan elever från särskolan och grundskolan. Även de två lärare som uppgav att det fanns visst gemensamt lärande mellan de båda skolformerna sa att det inte var något omfattande samarbete. Det förekommer dock en hel del samarbete och gemensamma aktiviteter mellan elever från de båda skolformerna på alla de skolor jag besökte. De är främst inom de praktiska och estetiska ämnena som t.ex. slöjd, gymnastik och bild som eleverna i särskolan ingår i grupper med elever från grundskolan, där särskolans elever deltar med mer likartade förutsättningar än i läs- och skrivinläringen. På många skolor är det vanligt att grundskolan och särskolan har gemensamma utflykter och aktiviteter. Alla särskoleelever som går på fritids har även det gemensamt med grundskolans elever. Det förekommer alltså en hel del gemensamt lärande mellan särskolans och grundskolans elever, men inte just inom läs- och skrivinläring som jag i denna undersökning har fokus på.

#### ***7.4.2 Svårigheter med gemensamt lärande inom särskolan***

Många av lärarna uppgav att det även inom särskoleklassen ibland kan vara svårt att skapa möjlighet för gemensamt lärande när det gäller läs- och skrivinläring. De menar att svårigheterna ligger i att den stora spridningen av elevernas åldrar ibland gör att de endast har en elev som ska lära sig att läsa och skriva. Även om de har fler elever som håller på med läs- och skrivinläring kan elevernas handikapp göra det svårt för dem att tillgodogöra sig gemensamt lärande med andra elever. Vid dessa tillfällen återstår endast gemensamt lärande med en vuxen som kan anpassa sig till elevens förutsättningar och då är det enligt lärarna det man



## 8. ANALYS

Lärarna i min undersökning menar att det oftast är nödvändigt att använda sig av flera metoder för att lära eleverna i särskolan att läsa. De väljer att starta sin läs- och skrivinlärning i den metod (bottom-up eller top-down) som de känner sig tryggast i och som de anser vara den lämpligaste, men hävdar sedan att det är viktigt att vara lyhörd för elevernas behov och komplettera sin undervisning med andra metoder för att eleverna ska lyckas i sin läsinlärning.

Detta stämmer enligt Blomqvist och Wood (2006) väl överens med nutida forskare som menar att det inte är valet av metod som är avgörande för om eleverna ska lära sig att läsa, utan att det är lärarnas kompetens som har störst betydelse. Lärarna ska behärska flera metoder och anpassa undervisningen till elevernas behov och de båda strategierna bottom-up (syntetisk) och top-down (analytisk) ska kombineras. Även Björk och Liberg (1999) skriver att elever med svårigheter i läsinlärningen har behov av båda dessa strategier och att det är viktigt för dessa elever att de får metodisk undervisning enligt båda metoderna för att de ska ha bättre förutsättningar att klara läsinlärningen.

Ett flexibelt arbetssätt där flera metoder för läs- och skrivinlärning används är det som enligt lärarna präglar undervisningen i särskolan. Ett exempel på en sådan metod är The Four Blocks som i en studie (Hedrick, 1999) visat sig vara framgångsrik för elever med utvecklingsstörning. Den visar att eleverna tar till sig de olika delarna av undervisningen utefter sina förutsättningar och inlärningssätt och på hur viktigt det är att eleverna erbjuds både syntetiska och analytiska strategier i läs- och skrivinlärningen.

För att eleverna ska lyckas med skriftspråksinlärningen som enligt Vygotskij (Bråten red. 1998) inte bara är en utveckling av skriftspråket utan innebär nya psykologiska processer för att eleven ska göra kopplingar mellan språkljuden (det talade språket) och språksymbolerna (bokstäverna) är de i behov av olika former av stödinsatser och undervisning.

Lärarna poängterar även hur viktigt det är att man stimulerar så många sinnen som möjligt i undervisningen. Detta stämmer med det som Höien och Lundberg (1990) skriver om hur viktigt det är för elever med inlärningssvårigheter att man i inlärningssituationerna stimulerar det visuella (synen), det auditiva (hörseln), det kinestetiska (rörelse/muskelsinnet) och det taktila (känslan).

Lärarna berättar vidare om hur de varierar sin undervisning och genom att använda sin kreativitet kommer på många olika sätt att träna samma moment för att eleverna ska kunna befästa sina kunskaper. Eleverna är i behov av många upprepningar men det ska samtidigt vara utmanande och roligt. Adler och Adler (2006) skriver om komplicerat lärande och att elever ibland bör gå vidare till högre nivåer även om de inte har befäst sina kunskaper. De menar att eleverna kan behöva nytänkande och att de ibland är mer hjälpta av att få utmaningar på en högre nivå istället för att öva vidare på samma nivå med det som de redan misslyckats med att lära sig. Vygotskij menar enligt Bråten red. (1998) att det gäller för lärarna att ha en fingertoppskänsla för att ge eleverna utmaningar på rätt nivå, han hävdar att eleverna för att utvecklas behöver uppgifter med en lite högre svårighetsnivå än den som de behärskar men inte svårare än att de upplever den rimlig att klara av. Det gäller att arbeta i elevens närmaste utvecklingsnivå, den proximala utvecklingszonen dvs. med det som eleven klarar att göra med hjälp av handledning av en pedagog eller tillsammans med en kamrat men ännu inte behärskar på egen hand.

Vygotskijs teori om hur vi lär oss i ett socialt samspel (Strandberg, 2006) stämmer väl överens med det som flera lärare hävdar i min undersökning. Att de gynnsammaste inlärningssituationerna är när man lyckas skapa en grupp med elever på liknande utvecklingsnivå som kan sporra och stimulera varandra till nya kunskaper. Vygotskij menar enligt Strandberg (2006) att det är särskilt viktigt för elever med utvecklingsstörning får möjlighet till socialt samspel i inlärningssituationerna. Han menar att all inlärning sker först på en social nivå i samspel med andra och därefter på en individuell nivå som tankearbete inom individen. För elever med utvecklingsstörning som har svårt med abstrakt tänkande är det viktigt att de ges tillfälle att tillsammans med andra möta metoder för detta genom t.ex. samtal och gemensamma aktiviteter.

De flesta av lärarna i min undersökning försöker skapa dessa tillfällen för gemensamt lärande inom särskoleklassen och menar att det är svårt att göra det tillsammans med grundskolans elever eftersom de är på så olika kunskapsnivåer. Två lärare hävdar dock att ett gemensamt lärande med grundskolans elever finns. En arbetar på en skola med ett inkluderande synsätt där särskoleeleverna ingår i samma arbetslag som grundskolan och går i gemensam klass med grundskolans elever. Den andra arbetar på en skola som har ett gemensamt pedagogiskt arbetssätt och samma arbetsmaterial i klasserna. På dessa skolor ges fler tillfällen för att finna vägar till gemensamt lärande. Men även här menar lärarna att det just i läs- och skrivinlärningen är svårt att ha ett

gemensamt lärande med grundskolans elever pga. att särskolans elever har ett långsammare inläringstempo och är i behov av mer individuell undervisning. De menar att skillnaderna blir för stora mellan eleverna i de båda skolformerna för att de ska bli ett positivt samarbete för dem. Vygotskij menar enligt Bråten red. (1998) att detta samarbete kan ske både mellan elever och mellan elever och pedagoger. I särskolan har man i och med mindre klasser och större personaltäthet än i grundskolan relativt goda förutsättningar att skapa tillfällen för gemensamt lärande mellan elever och pedagoger. Det är enligt lärarna i min undersökning något svårare att skapa möjlighet för gemensamt lärande mellan elever eftersom det ofta är stor spridning på elevernas åldrar och utvecklingsnivåer även inom särskoleklasserna.





## **9. DISKUSSION**

### **9.1 Metoddiskussion**

För att få ta del av respondenternas erfarenheter och kunskaper var det bra med de halvstrukturerade intervjuerna. Jag upplevde att lärarna uppskattade att få berätta om hur de arbetar med läs- och skrivinlärning. Mina frågor i intervjuguiden täckte in mitt syfte med undersökningen, även om jag under tolkningen och analysen av intervjuerna ibland har kommit på fler följdfrågor som hade varit intressanta att ställa. Detta är ju svårigheten med halvstrukturerade intervjuer att vara lyhörd och snabbt kunna ställa de rätta följdfrågorna för att komma åt respondentens kunskaper och erfarenheter (Kvale, 1997).

Jag har funderat en del på hur det eventuellt har påverkat analysen av intervjumaterialet att jag inte gjorde ordagranna utskrifter av intervjuerna. Jag valde att direkt göra en sammanfattning och i och med det en första tolkning av intervjun. Jag gav utskriften en mer läsbar form eftersom jag ansåg det viktigt för validiteten att respondenterna skulle läsa och ge synpunkter på hur jag tolkat intervjun. Jag gjorde den bedömningen att det var viktigare med respondenternas åsikter och då gjorde den tidsmässiga begränsningen att jag avstod från att göra ordagranna utskrifter. Bedömningen är även gjord med tanke på vad utskrifterna ska användas till och jag hänvisar till Kvale (1997). Han menar att om man vill ge ett mer allmänt intryck om intervjupersonens åsikter och erfarenheter kan det vara på sin plats med omformuleringar medan om man ska använda intervjumaterialet till en psykologisk analys måste den återges ordagrant. Kvale (1997) menar även att när man i analysen använder sig av kategorisering och meningskoncentrering är det önskvärt med viss redigering av utskriften.

### **9.2 Metoder och arbetssätt**

Flera av lärarna berättade om hur elevernas självkänsla stärktes när de upplevde att de kunde läsa. Om eleverna i särskolan lyckas med att lära sig läsa och förmedla sig i skrift ökar deras förutsättningar att ta del av olika aktiviteter i samhället och deras förmåga att klara sig självständigt blir bättre. Som lärare, anser jag att vi måste göra allt vi kan för att eleverna ska nå så långt som möjligt utefter sina förutsättningar inom läs- och skrivinlärningen.

När det gäller valet av metod för läs- och skrivinläring för elever i särskolan tycker jag det är intressant att fundera över varför de lärarna med längst erfarenhet av att lära elever i särskolan att läsa har valt att starta läsinläringen i en syntetisk metod. Medan lärare med kortare erfarenhet i särskolan har valt en analytisk läsinlärningsmetod. Hur stor roll spelar deras utbildning och hur stor roll spelar deras erfarenheter? Har de lärare med kortare erfarenhet och en nyare utbildning lättare att ta till sig en mer analytisk läsinlärningsmetod än de lärare som fått lära sig den syntetiska eller fonologiska i sin utbildning?

Jag har den uppfattningen att det i grundskolan är vanligast att man startar läsinläringen i en analytisk metod, vilket jag tror präglas av den lärarutbildning som finns idag och den forskning som pekar på hur viktigt det är med ett meningsfullt sammanhang för eleverna. Grundskolans elever klarar i större utsträckning av att på egen hand förstå sambandet mellan fonem och grafem även om de undervisas med en analytisk läsinlärningsmetod (Björk & Liberg, 1999). För elever med svårigheter och elever i särskolan i synnerhet tror jag det är viktigt att eleverna får undervisning med båda metoderna i sin läs- och skrivinläring. Då har lärarna större möjlighet att upptäcka vilken metod som den enskilda eleven har lättast att förstå och ta till sig i inläringen än om det endast undervisas enligt den ena metoden. Detta är ju i enlighet med vad som visats genom den forskning som har bedrivits på normalbegåvade elever med inläringssvårigheter och den forskning som jag har kommit i kontakt med som har gjorts på elever med utvecklingsstörning i USA (Hedrick, 1999). Jag funderar på om det är någon skillnad för våra elever som lär sig läsa på svenska än de elever som lär sig läsa på engelska. Är den syntetiska läsinlärningsmetoden viktigare i det svenska språket som är mer ljudenligt än det engelska språket?

Jag anser att man till stor del erövrar kunskap genom att praktiskt använda sig av sina teoretiska kunskaper. Jag har därmed tagit till mig det som framkommit i min undersökning, att de lärarna med lång erfarenhet av att lära elever med utvecklingsstörning att läsa utgår från en syntetisk läsinlärningsmetod. Jag tror att det är viktigt att eleverna i särskolan får arbeta med ord och texter som betyder något för dem och som har en förankring i deras verklighet som i top-down eller de analytiska metoderna. Men jag tror att de flesta elever i särskolan även behöver en bottom-up eller syntetisk läsinlärningsmetod, där man går igenom alla bokstäverna noggrant och de får undervisning i förhållandet mellan fonem och grafem för att de ska förstå hur läsningen går till. Detta stämmer väl överens med vad forskarna idag anser om att det inte är

endast valet av metod som är avgörande om eleverna ska lyckas i sin läs- och skrivinlärning (Blomqvist & Wood, 2006). De menar att lärarnas kompetens i att behärska flera metoder och att kunna anpassa undervisningen till de enskilda eleverna är det som är mest avgörande för de elever som har svårigheter med läs- och skrivinlärningen. De menar alltså att de båda strategierna (bottom-up och top-down) ska kombineras.

Jag vill även belysa hur viktigt det är att arbeta med elevernas språkmedvetenhet. I forskningsrapporten (Johansson, 1993) om elever med Down syndroms läs- och skrivprocess framkom att mängden strukturerad språkträning var avgörande för hur väl eleverna lyckades i läsinlärningen. För elever i särskolan gäller det att både träna elevernas språkmedvetenhet och deras förmåga att använda språket, att tala och kommunicera med andra. Många elever i särskolan är beroende av tecken som stöd. De elever som har svårigheter med att uttrycka sig verbalt måste stödjas i sin språkliga utveckling med tecken för att ha bättre förutsättningar att lyckas i läsinlärningen. Vidare menar jag att det är viktigt att arbeta strukturerat med språkmedvetenhet, t.ex. enligt Bornholmsmodellen. Flera lärare i min undersökning påpekade vikten av detta arbete och att man börjar med det för att eleverna ska ha en bra grund för den vidare läs- och skrivinlärningen. Jag tror också att det är en god start men att man efterhand ska arbeta parallellt med språkmedvetenheten och läsinlärningen. Dessa tankar stödjer jag i Adler & Adlers (2006) tankar om att man ibland måste gå vidare och utmana med svårare uppgifter på en annan nivå för att eleverna ska utvecklas. Jag tror inte att man måste vara helt klar men den språkliga medvetenheten innan man startar läs- och skrivinlärningen. Jag har själv erfarenhet av att elever som t.ex. har svårt att lära sig att rimma men ändå kan lära sig att läsa. De kanske förstår hur orden rimmar först när de ser likheten i de skrivna orden. Med tanke på detta är det viktigt att vi stimulerar så många sinnen som möjligt i undervisningen. I detta fall rör det sig om det auditiva (att höra likheten i orden) och det visuella (att se likheten i orden). Höjen och Lundberg (1990) skriver att det är viktigt för elever med svårigheter att stimulera flera sinnen i inlärningssituationerna, det visuella (synen), det auditiva (hörseln), det kinestetiska (rörelse/muskelsinnet) och det taktila (känsl). Om elever i särskolan erbjuds stimulans av alla dessa sinnen i så många inlärningssituationer som möjligt har de bättre förutsättningar att lära sig och befästa kunskaperna. Det gäller att kompensera för de svårigheter eleverna har genom sina handikapp och aktivera så många inlärningskanaler som möjligt för att inläring ska ske.

### 9.3 Gemensamt lärande

När det gäller gemensamt lärande och inkludering med grundskolan måste man se till de enskilda elevernas behov och möjligheter. Eleverna i särskolan har ju en begränsning i hur mycket och fort de kan lära sig och de har rätt att få den anpassade undervisning som de har behov av när det gäller läs- och skrivinläring. Att skapa gemensamt lärande mellan lärare och elev anser jag att vi har ganska goda möjligheter till i särskolan. Det har visat sig vara svårare att skapa tillfällen för gemensamt lärande mellan elever. Att skapa dem mellan elever i särskolan och grundskolan verkar vara svårast. De bästa möjligheterna tror jag finns på skolor där man har ett mer inkluderande synsätt. När skolan har ett gemensamt pedagogiskt förhållningssätt som t.ex. på en Montessoriskola. Eller om eleverna ingår i samma arbetslag och i samma klasser som grundskolans elever ges det fler tillfällen för gemensamt lärande.

De bästa förutsättningarna för gemensamt lärande tror jag uppstår när eleverna är på ungefär samma nivå och kan lära och visa varandra hur man ska göra. I detta resonemang stödjer jag mig på Vygotskijs teori om att eleverna bör arbeta i den proximala utvecklingszonen med uppgifter som är lite svårare än det som eleven klarar på egen hand. Det ska ske i ett samspel med en elev som är lite duktigare, eller en pedagog som man kan härma eller imitera. Då menar Vygotskij att utvecklingsprocessen är igång. Tillsammans med grundskolans elever tror jag att skillnaderna mellan eleverna ofta blir för stora. I läs- och skrivinläringssituationerna anser jag att man ska sträva efter att skapa det gemensamma lärandet inom särskoleklassen. Det är dock viktigt att vara observant på de elever som i särskolan ligger på gränsen till grundskolan. De kanske hellre ska ha gemensamt lärande med elever från grundskolan. Det är viktigt att se till vad som bäst utvecklar den enskilda eleven. Målet för det gemensamma lärandet inom läs- och skrivinläringen är för mig inte att det ska vara ett möte mellan elever från grundskolan och särskolan utan att det blir ett möte och samarbete där båda parter har glädje och utbyte av det. Det väsentliga är att eleverna i särskolan i så stor utsträckning som möjligt får uppleva ett gemensamt lärande inom läs- och skrivinläringen. Även inom särskoleklassen ser jag hinder för gemensamt lärande eftersom det ofta är så stor spridning på elevernas åldrar och utvecklingsnivå. Detta ser jag som en fråga på organisationsnivå. Kommuner löser det på olika sätt, i en del kommuner går alla särskoleelever på samma skola oavsett om de går på grundsärskola eller träningssärskola i andra är det uppdelat på olika skolor. Några

kommuner är mycket noga med om det är en grundsärskoleelev eller träningskoleelev i andra kommuner går de i samma klass. Detta gör att det kan vara mycket stor spridning på elevernas utvecklingsnivå i klasserna. Även åldrarna på eleverna i klasserna varierar mycket eftersom eleverna skrivs in i särskolan vid olika tidpunkter, vid skolstarten eller efter en tid i grundskolan.

För att få så bra möjligheter till gemensamt lärande för eleverna i särskolan anser jag att man bör vara noga med om eleverna är placerade i grundsärskola eller träningskola. Hur många elever som skrivs in i särskolan kan vi inte påverka men **hur** vi placerar de som skrivs in är viktigt med tanke på deras möjligheter att erbjudas tillfälle till gemensamt lärande.



## **10. FORTSATT FORSKNING OCH UTVECKLING**

Min undersökning är ju en liten och begränsad kvalitativ undersökning som man naturligtvis inte kan dra några generella slutsatser utav. Jag tycker därför att det skulle vara intressant att se vad en mer omfattande forskning om läs- och skrivinlärning för elever med utvecklingsstörning hade visat. En forskning som undersöker vilka konsekvenser som de olika tillvägagångssätten top-down och bottom-up har för inläringen av svenska skriftspråket för elever med utvecklingsstörning.

Jag efterfrågar även en utveckling av läromedel och arbetsmaterial som är anpassat till elever i särskolan. Det ska vara material och böcker som är anpassade till ett långsammare inlärningstempo och med fler repetitioner än det än det som finns på marknaden idag. Jag önskar att det ska finnas både fler färdiga böcker och mer kopieringsunderlag för att kunna skapa bra arbetsmaterial som är anpassat till enskilda elever.





## REFERENSER

- Adler, B & Adler, H (2006). *Neuropedagogik- om komplicerat lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M & Liberg, C (1999). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Blomqvist, C & Wood, A (2006). *Läs- och undervisning som fungerar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bråten, I (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Gullveig Alver, B & Öyen, Ö (1998). *Etik och praktik i forskarens vardag*. Lund: Studentlitteratur.
- Friman, G & Jonsson, K & Larsson, & Robinsson, K & Rudin, K (1990). *Läsinläring i särskolan – Några metoder*. Umeå: SIL/RPH-Sär.
- Hedrick, W, B. (1999). Implementing a multimethod, multilevel literacy program for students with mental retardation. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 14, 231-139*.
- Häggström, I & Lundberg, I (1994). *Språklekar efter Bornholmsmodellen –Handledning*. Umeå: Centraltryckeriet.
- Höjen, T & Lundberg, I (1990). *Läsning och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Johansson, I. (1993) *Läs- och skrivprocessen hos barn med Down syndrom*. Karlstad: Forskningsrapport 93:5 Samhällsvetenskap.
- Kvale, S (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, L & Nauclér, K & Rudberg, L (1992). *Läsning och läsinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, U (1978). *LTG läsning på talets grund*. Lund: Liber Läromedel.
- Lindö, R (1998). *Det gränslösa språkrummet om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 1998:100. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket, (2002). *I särskola eller i grundskola? Rapport 216*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket, (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. [www.fritzes.se](http://www.fritzes.se)
- Merriam, S (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

- Statens offentliga utredningar (2004). *För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Edita Nordstedt Tryckeri AB.
- Strandberg, L (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Nordstedts Akademiska Förlag.
- Stukát, S (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Trageton, A (2004). *Skriv på PC – lär å lese*. Pedex Norsk Skoleinformasjon.
- Trost, J (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Van der Bijl, C & Alant, E & Lloyd, L (2006). A comparison of two strategies of sight word Instruction in children with mental disability. *Research in Developmental Disabilities, 27, 43-55*.
- Witting, M (1985). *Metod för läs- och skrivinlärning*. Ekelund Förlag AB.

1. Berätta om din bakgrund.

Vilken utbildning har du?

Hur länge har du arbetat i särskolan?

Vilka åldrar och årskurser har du arbetat med?

Hur ser klassammansättningen ut nu?

Särskola/träningsskola?

2. Hur introducerar du läs- och skrivinläring med nya elever?

Språklig medvetenhet

Samarbete med förskoleklass?

Förberedande läs- och skrivinläring?

3. Kan du om berätta hur du arbetar med läs- och skrivinläring?

Vilka metoder använder du?

Har du erfarenhet av andra metoder?

Hur upplever du att eleverna lär sig bäst?

Gemensamt arbete

Enskilt arbete

Material/anpassning av material

4. Vilken erfarenhet har du av att arbeta tillsammans med grundskolan?

Kan man använda grundskoleeleverna som ”draghjälp”?

Vilket samarbete finns?

Vilka former av samarbete har du prövat?

5. Vad anser du är det viktigaste i arbetet med läs- och skrivinläring?

6. Hur har du fått dina kunskaper av läs- och skrivinläring?

- Vilken kompetensutveckling har du fått?

- Vilken kompetensutveckling skulle du önska?

7. Har du något att tillägga?

Hej

Jag heter Helena Wittboldt och går specialpedagogisk påbyggnadsutbildning i Malmö. Nu går jag tredje (sista) terminen och håller på med mitt examensarbete. Jag har valt att arbeta med läs- och skrivinläring i särskolan.

**Mitt syfte med arbetet**

Jag vill undersöka metoder och arbetssätt som ger eleverna i särskolan goda möjligheter att lära sig att läsa och skriva. Jag vill ta del av de erfarenheter som lärarna i särskolan har.

Jag vill undersöka hur vi kan ge eleverna i särskolan möjlighet att lära tillsammans med andra, både inom särskoleklassen och tillsammans med grundskolans elever.

**Mina frågeställningar**

Hur ger jag elever i särskolan bra möjligheter för läs- och skrivinläring?

Vilken eller vilka metoder är bäst lämpade för inläring i särskolan?

Hur kan jag ge eleverna i särskolan möjlighet att lära tillsammans med andra?

Jag har valt att göra intervjuer med lärare i särskolan med erfarenhet av läs- och skrivinläring. Jag har planerat att spela in intervjuerna för att sedan kunna skriva ner det ni har sagt. Jag gör detta för att det är svårt att under intervjusituationen skriva ner allt. Jag kommer sedan att sammanställa flera intervjuer i mitt slutliga arbete. Det inspelade materialet kommer jag att förvara på ett säkert sätt och det kommer endast att användas till mitt examensarbete.

Jag kommer inte att ange namn på var sig kommun, skola eller den lärare jag intervjuar i min slutliga rapport. Om ni av någon anledning i efterhand vill ändra eller tillägga något till det ni sagt får ni gärna ta kontakt med mig. Ni har även rätt att hindra mig att använda den information jag fått av er. Det är också er rätt att avbryta intervjun om ni så önskar.

Helena Wittboldt  
042-226218  
070-4545296  
lsp06034@stud.mah.se