



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Pedagogiska strategier i träningsskola

– att stimulera språk- läs och skrivutveckling

Anna Kanerot

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet/SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2014
Handledare: Ann-Katrin Swärd
Examinator: Agneta Simeonsdotter Svensson
Rapport nr: VT14-IPS-08 SLP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet/SLP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2014
Handledare: Ann-Katrin Swärd
Examinator: Agneta Simeonsdotter Svensson
Rapport nr: VT14-IPS-08 SLP600
Nyckelord: grundskola, specialpedagogik, AKK, motivation, interaktion

Syfte: Studiens syfte är att beskriva vilka pedagogiska strategier några lärare i träningskolan använder i språk- läs- och skrivundervisning. Studien tar sin utgångspunkt i följande frågeställningar:

- Hur används alternativa kommunikationssätt i undervisningen?
- Hur och när framträder interaktion i undervisningen?
- Hur motiveras eleverna i skolarbetet kring språk- läs- och skrivundervisningen?

Teori: Studiens teoretiska ramverk är hämtat från det sociokulturella perspektivet på lärande. Inom det sociokulturella perspektivet ses lärande ses som något som sker interaktivt, i samspel med andra.

Metod: Studien är utformad som en fallstudie med inspiration från den etnografiska forskningstraditionen. Genom observationer och intervjuer med lärare analyseras empirin utifrån studiens frågeställningar.

Resultat: Resultatet visar att då alternativa kommunikationssätt används fungerar de som redskap för att tydliggöra kommunikation och för att öka elevernas delaktighet. Interaktionen i klassrummen sker företrädesvis på lärarnas initiativ. Interaktion i inlärningsituationer sker främst mellan lärare och elev. För att öka elevernas delaktighet i interaktionen sänker lärarna trösklarna för eleverna. Lärarnas arbetssätt beskrivs i bland som lotsning och ibland som scaffolding. Att ha god kännedom om sina elevers intressen, förmågor och personlighet framstår som avgörande för lärarna att kunna hitta rätt innehåll och arbetssätt.

Förord

Jag vill först av allt tacka de lärare som ville bidra till att denna uppsats gick att genomföra. Stort tack för att ni släppte in mig i er verksamhet och lät mig ta del av ert arbete.

Tack också till min handledare Ann-Katrin Swärd för goda råd i skrivprocessen och för givande samtal. Du har handlett mig genom arbetet då jag som bäst behövt det.

Tack Stina för goda råd, viktiga synpunkter och för att funnits som bollplank.

Denna uppsats hade aldrig blivit klar i tid om jag inte hade haft en stöttande och uppmuntrande omgivning. Tack alla vänner på mitt arbete för uppmuntran och för att jag har kunnat styra mina arbetstider så att det har passat mina studier.

Till sist vill jag rikta mitt innerligaste tack till min familj - Anders, Tove, Elsa och Nils. Tack för att ni genom hela utbildningen så generöst har gett mig det utrymme jag behövt för att klara studierna.

Alingsås, maj 2014

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	1
Innehållsförteckning	1
1. Inledning	1
Syfte och frågeställningar	2
2. Litteraturgenomgång	2
Grundsärskola, kort historik	2
Grundsärskolan idag	3
Kursplan för ämnesområdet kommunikation	3
Forskning kring tränings skolans verksamhet	4
Funktionsnedsättningen utvecklingsstörning	4
Alternativ kompletterande kommunikation	5
Betydelsen av kunna läsa och skriva	6
Viktiga faktorer för läs- och skrivutveckling	7
Läsundervisning gällande elever med utvecklingsstörning	7
Strukturerade textsamtal	8
Karlstadmodellen	9
Internationell forskning	9
3. Teoretisk referensram	10
Sociokulturellt perspektiv på lärande	10
Situerat lärande	10
Artefakter	11
Interaktion	11
Den proximala utvecklingszonen.....	11
Motivation	12
Studiens definition av begreppet pedagogisk strategi	13
4. Metod	13
Val av ansats och metod	13
Observationer.....	14
Intervjuer.....	14
Urval	15
Genomförande	15
Analysförfarande och bearbetning	16
Etiska ställningstaganden	16
Reabilitet, validitet och generaliserbarhet	17
5. Resultat	18
Presentation av lärare och klasser.....	18
Hur används alternativa kommunikationssätt i undervisningen?	19
AKK för att tydliggöra.....	19
AKK för att öka elevernas delaktighet	19

Då AKK inte används uttalat	20
Hur och när framträder interaktion i undervisningen?	21
Interaktion lärare - elev	21
Sänker trösklar för att stimulera interaktion	21
Stöd skalas bort efterhand	22
Samsyn kring arbetet med enskilda elever	22
Interaktion elever emellan	23
Interaktion går via vuxna	23
Interaktion där vuxna blir modeller	24
Hur motiveras eleverna i skolarbetet kring språk- läs- och skrivutveckling?	25
Invidualisera utifrån intressen och styrkor	25
Beröm och återkoppligar	26
Använda olika sammanhang	27
Sammanfattning av resultatet	28
6. Diskussion	29
Metoddiskussion	29
Resultatdiskussion	29
Hur används alternativa kommunikationssätt i undervisningen?	29
Hur och när framstår interaktion i undervisningen?	30
Hur motiveras eleverna i skolarbetet kring språk- läs- och skrivutveckling?	32
Specialpedagogiska implikationer	33
Förslag till fortsatt forskning	33
Referenslista	34
Bilaga 1: Missivbrev	37
Bilaga 2: Observationsprotokoll	38
Bilaga 3: Intervjuguide	42

1. Inledning

Grundsärskolan beskrivs ofta bestå av en heterogen grupp elever. Skolinspektionen (2010) bedömer att skolformen tycks ha svårigheter att i denna heterogena grupp balansera mellan omsorg och krav. Det finns en risk att undervisningen bygger på för lågt ställda förväntningar och blir mer fokuserad på omsorg och ett harmoniskt klimat än på att ge eleverna utmaningar i, exempelvis, sin läsutveckling. Vidare anser Skolinspektionen (2010) att svenskundervisning i svensk grundskola ofta tenderar att bli fragmentarisk och saknar ett helhetsperspektiv. Undervisning som bygger på individuellt arbete, s.k. *en- till en*, sker på bekostnad av lärande som sker i samspel tillsammans med andra, i samspel och interaktion. Skolverket (2010) för samma resonemang och menar att grundskolan står inför en stor utmaning då det handlar om att utforma praktiken så att behovet av individualisering och delaktighet går att förena i undervisning. Skolinspektionen (2010) reflekterar också över lärarkårens kompetens och anser att lärare i grundskolan behöver kompetensutveckling i didaktiska kunskaper och bedömarkompetens. Berthén har genom en fallstudie från 2007 belyst hur lärare i grundskola uppfattar sitt uppdrag. Hon såg att personalen i hög grad uppfattade det som ett fostransuppdrag och att omsorg om elevernas självständighet och självförtroende skedde på bekostnad av teoretiska utmaningar som att läsa och skriva. Studien visar att undervisningen i grundskola till stor del handlar om att konkretisera, tydliggöra och individanpassa. Inom svensk forskning har fokus ofta varit på inkludering och särskoleelevers delaktighet. Det saknas dock studier som fokuserar på didaktiska lärsituationer i grundskola. I internationell forskning finns däremot en uppsjö av didaktiska studier som rör elever med funktionsnedsättningen utvecklingsstörning (Berthén, 2007; Reichenberg, 2012).

Sedan 2011 har svensk grundskola en ny läroplan. Elever inom grundskolan som läser mot inriktningen i träningsskola ska inom ämnesområdet kommunikation få möjlighet att utveckla förmågan att ”tolka olika former och uttrycksätt” (Skolverket, 2011 s. 147) och utifrån sina förutsättningar bedömas hur de kan ”tolka några elevnära ordbilder och skriva elevnära ord” (Skolverket, 2011 s. 150). Skollagen säger att

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver för sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål” (3 kap. paragraf 3).

Som lärare i träningsskola förpliktigar detta mig att på djupaste allvar reflektera över mina elevers förutsättningar. Tankar som väcks hos mig handlar om det är elevernas eller lärarens förutsättningar som sätter nivån på innehåll och arbetssätt. Jag vill i detta arbete fördjupa mig i betydelsefulla faktorer för språk- läs- och skrivundervisning, för den elevgrupp som läser enligt träningsskolans kursplan. Jag är nyfiken på hur man som lärare i en heterogen elevgrupp kan arbeta för att stimulera en utveckling inom detta arbetsområde.

Att skapa ett arbetsklimat i en grundskoleklass som varken ger avkall på trygghet eller stimulans har alltså definierats som en utmaning för särskolan. Som blivande speciallärare inom träningsskolan har jag ett uppdrag att utifrån elevens förutsättningar stimulera eleverna lärande så långt det är möjligt. När det gäller undervisning har jag i mitt arbete funderat kring vilka strategier jag kan använda för att möta elevernas potential. Jag har funderat kring hur motivationen kan stärkas i undervisning och hur jag utmanar eleverna så att de utvecklas istället för misslyckas. Jag har ett särskilt intresse för hur undervisning sker med hjälp av alternativa kommunikationssätt, AKK, eftersom många elever i träningsskolan behöver detta både för att uttrycka sig och för att förstå.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att beskriva vilka pedagogiska strategier några lärare i träningskolan använder i språk- läs- och skrivundervisning. Studien tar sin utgångspunkt i följande frågeställningar:

Hur används alternativa kommunikationssätt?

Hur och när framträder interaktion i undervisningen?

Hur motiveras eleverna i skolarbetet kring språk- läs- och skrivutveckling?

2. Litteraturgenomgång

I följande avsnitt presenteras grundsärskolan, dels ur ett historiskt perspektiv och dels hur den organiseras idag med styrdokument och inskrivningsrutiner. Vidare redogörs för forskning av grundsärskolans verksamhet, liksom olika perspektiv på funktionsnedsättningen utvecklingsstörning. För att ge en grund till vad forskning kommit fram till om läs- och skrivutveckling när det gäller personer med utvecklingsstörning presenteras svensk och internationell forskning föranlett av litteratur om betydelsen av att kunna läsa och skriva, viktiga faktorer för läs- och skrivinlärning och kommunikation med hjälp av Alternativ Kompletterande Kommunikation - AKK.

Grundsärskola, kort historik

Den svenska folkskolan har sin begynnelse år 1842. Att börja skolan var dock inte en rättighet som gällde barn med utvecklingsstörning. Dessa barn definierades enligt två begrepp; de bildbara samt de obildbara. På 40-talet fick de bildbara barnen skolplikt och det var inte förrän 1968, med särskolan, som skolplikten kom att gälla alla barn i Sverige. Vid denna tidpunkt var Sverige först i världen med att införa skolplikt för den elevgrupp som benämns obildbar. Till en början lydde särskolan under landstinget. Skollokalerna var ofta separerade från övriga skolbyggnader (Szönyi & Tideman, 2011).

Den segregering som den uppdelade skolmiljön innebar ifrågasattes. Ett nytt begrepp, normaliseringsprincipen, lanserades och växte sig stark under 1970-talet. Idén med normaliseringsprincipen var att alla människor skulle ha rätt till ett så normalt liv som möjligt. Människor med funktionsnedsättning skulle leva och bo i samma miljöer som andra medborgare. Under 1990-talet kommunaliserades särskolan i förhoppningen att en gemensam huvudman skulle öppna gränserna mellan grundskola och särskola, enligt begreppet *en skola för alla*, förklarar Szönyi och Tideman (2011). Gränserna kan måhända ha öppnats men inte på det sättet som var önskat. Andelen elever i särskolan ökade dramatiskt under 1990-talet och innefattade nu också elever utan utvecklingsstörning. År 2001 bestämdes från regeringens sida att en översyn av utbildning för barn och unga med utvecklingsstörning skulle göras. Detta föranledde att Carlbeckskommittén 2002 kom ut med sitt betänkande. Utgångspunkten hos Carlbeckskommittén var visionen En skola för alla och i betänkandet gavs förslag på förändringar som syftade till att stärka möjligheterna till en skola där alla elever blir sedda och får sina behov tillgodosedda. Även vikten av att utredningar som ligger till grund för särskoleplaceringar sker på rätt sätt uppmärksammades. Endast elever med utvecklingsstörning skulle ha rätt till särskola (SOU 2003:35).

Grundsärskolan idag

Fram till skolstart går barn med funktionsnedsättningen utvecklingsstörning oftast i samma förskolor som barn utan funktionsnedsättningar. Inför skolstart påbörjas den utredning som ska ligga till grund för särskoleplacering. Enligt skollagen ska detta ske i samråd med vårdnadshavare och utredningen ska innefatta 4 olika delar; pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Skollagen säger att elever som pga. funktionsnedsättningen utvecklingsstörning inte bedöms klara grundskolans kunskapskrav ska erbjudas grundsärskola som alternativ till grundskola. Vårdnadshavare kan välja om deras barn ska skrivas in i grundsärskolan (skollagen, 7 kap paragraf 5). Det är sedan huvudman som beslutar om vilken inriktning inom grundsärskolan som eleven ska tillhöra.

Varje kommun beslutar om hur den organiserar sin grundsärskola. Elever kan vara individintegrerade, dvs. att de läser enligt grundsärskolans kursplan samtidigt som de tillhör en grundskoleklass. Det förekommer också mindre grupper som har undervisning tillsammans utifrån olika kursplaner. Det vanligaste sättet att organisera grundsärskola är traditionella särskoleklasser i egna klassrum, integrerade i den övriga skolbyggnaden (Szönyi & Tideman, 2011).

År 2010 kom en ny skollag och samtliga skolformer fick år 2011 nya läroplaner. I detta sammanhang kom begreppet grundsärskola att gälla hela särskolan. Det som idag benämns som grundsärskola har två inriktningar; grundsärskola och träningskola. I inriktningen grundsärskola läser eleverna ämnen som på många sätt liknar det upplägg som övriga grundskolans elever har. Den andra inriktningen, träningskola, har istället för ämnen som svenska och matematik, fem s.k. ämnesområden; estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning (Skolverket, 2011). Grundsärskolans läroplan består av tre delar; Skolans värdegrund och uppdrag, Övergripande mål och riktlinjer för utbildningen samt Kursplaner. I kursplanen beskrivs kunskapskraven i de olika ämnena respektive ämnesområdena. I inriktningen träningskola går de elever som inte bedöms klara kunskapskraven i grundsärskolan. I träningskolan bedöms eleverna efter sina förutsättningar och det ges inte heller betyg. Bedömning sker efter kriteriet grundläggande kunskaper eller fördjupade kunskaper. Det finns möjlighet att kombinera de olika inriktningarna. Om en elev bedöms klara kunskapskraven i något ämne kan han eller hon få sin undervisning och bedömas i det ämnet och för övrigt läsa ämnesområden.

Kursplan för ämnesområdet kommunikation

När det gäller undervisningen i ämnesområdet kommunikation skriver Skolverket (2011) att

Eleverna ska ges förutsättningar att kommunicera i olika sammanhang och kunna uttrycka sig med tydlig avsikt i tal och andra kommunikationsformer. Därigenom ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar sitt språk och sin identitet. Vidare ska undervisningen stimulera elevernas vilja att ta emot och tolka kommunikation. (s. 147)

Ur det centrala innehållet som eleverna under sin skoltid ska få möta finns följande punkter:

- Språkets struktur, ordföljd och meningsbyggnad.
- Bok- och bildsamtal. Berättande texter och poetiska texter för barn och unga: rim, ramsor, sånger, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter.
- Ordbilder utifrån elevens erfarenhet och intresse.

- Bokstavsformen och ljud utifrån elevens erfarenhet och intresse.
- Skriva för hand eller på dator, till exempel elevens namn.

Forskning kring tränings skolans verksamhet

Som tidigare nämnts har Berthén (2007) belyst hur personal i grundsärskola och tränings skola uppfattar sitt uppdrag. Hon såg att deltagarna i studien i hög grad uppfattade det som ett fostransuppdrag och att omsorg om elevernas självständighet och självförtroende skedde på bekostnad av teoretiska utmaningar som att lära sig läsa och skriva. Berthén fann i sin studie att motivet som styrde tränings skolpersonalen var att skapa förutsättningar så att eleverna i ett framtida vuxenliv skulle fungera så socialt accepterat som möjligt. Att vara självständig i den meningen att klara vardagliga aktiviteter som påklädning och att kunna sysselsätta sig själva hade stort fokus i undervisningen. Hennes studie uppmärksammade att läsinlärningsstunder snarare handlade om att ta reda på om eleverna kunde lära sig läsa. Berthén karakteriserar detta som försöksundervisning. Mötet med skriftspråket skedde företrädesvis i ordbilder hämtade från vardagen, ex namn och maträtter. Situationer för samspel skedde i organiserad form, exempelvis i musikstunder och utflykter, och alltid i helklass. Berthén reflekterar över orsaker till att personalens uppfattningar om sitt uppdrag i så stor grad handlar om att fostra och förbereda istället för att lära. En förklaring kan finnas i deras förankring i sin egen verksamhets historia, menar hon. Sett ur ett historiskt perspektiv så har förväntningarna på lärande hos elever med utvecklingsstörning varit låga.

Östlund (2012) har i sin doktorsavhandling studerat verksamheten i fem tränings skolklasser. Hans ursprungsfråga var ”Vad händer i tränings skolans klassrum?”. I sin studie försöker han fånga hur sammanhanget, kontexten, påverkar vad som sker. I sin avhandling karakteriserar han det samspel han ser i klassrummen. Östlunds studie uppmärksammar att kontexten innehåller dolda och uttalade spelregler som både elever, lärare och assistenter förhåller sig till. De förväntningar som fanns kring elevers deltagande i olika aktiviteter påverkade hur man förhöll sig till eleverna. Studien visar att elever i tränings skola främst utvecklar relationer med vuxna, något som Östlund benämner som vertikala relationer. Interaktion som initieras av elever sker sällan i undervisning, menar han, utan oftare i fri lek. Han reflekterar över avsaknaden av kamratrelationer inom tränings skolan och ställer sig frågan om detta beror på bristande förutsättningar hos eleverna eller om skolmiljön kan anpassas för att kamratrelationer ska kunna utvecklas inom skolan.

Funktionsnedsättningen utvecklingsstörning

Under historiens gång har det funnits flera olika begrepp som använts för att definiera och beskriva människor med utvecklingsstörning. Gårdagens begrepp som ”idiot” och ”sinnesslö” är fullständigt främmande att använda idag. Specialpedagogisk forskning har sin utgångspunkt i flera olika teorier, ett s.k. tvärvetenskapligt fält, och dagens definitioner och synsätt är idag klart mer nyanserade och innehållsrika. Orden som används speglar den egna tidens ideologi, då som nu. I följande avsnitt redogörs för olika förståelsemodeller som i dag används för att förstå, förhålla sig till och bemöta människor som idag beskrivs som personer med utvecklingsstörning eller intellektuella funktionsnedsättning. I skolans styrdokument används begreppet utvecklingsstörning och av den anledningen kommer detta begrepp att användas i studien.

Oavsett teoretisk förankring så finns en gemensam uppfattning att funktionsnedsättningen utvecklingsstörning ”inbegriper svårigheter att ta in och bearbeta information, bygga kunskap samt att tillämpa kunskap” (Granlund & Göransson, 2012 s.12). För att en person ska anses ha en utvecklingsstörning krävs att störningen ska ha uppstått vid fosterstadiet eller under uppväxtåren, före 16 års ålder. Swärd och Florin (2011) belyser vikten av att inte dra för stora likheter mellan människor med utvecklingsstörning. Det finns gemensamma svårigheter men skillnader i personlighet, karaktär och intressen är inte annorlunda än hos människor över lag.

En skiljelinje finns dock mellan två olika förståelsemodeller där olikheterna ligger i huruvida utvecklingsstörning ses som en individuell egenskap eller som ett resultat av miljöns påverkan på personen. Dessa två olika modeller definieras som den *medicinsk/individuella modellen* samt den *sociala modellen* (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Utifrån ett medicinskt/individuell synsätt på begreppet utvecklingsstörning förläggs begränsningarna hos individen. Utvecklingsstörning betraktas som en personlig egenskap som är statisk över tid. Det är de begränsningar som funktionsnedsättningen innebär som hamnar i fokus. Lösningen på problemet söks genom olika anpassningar. Utifrån den sociala modellens synsätt ser man däremot barriärer i omgivningens sätt att bemöta de svårigheter som finns. Konsekvensen av detta synsätt blir att omgivningen istället anpassas efter funktionsnedsättningen. På så vis minimeras funktionsnedsättningen. Som vanligt när diskussionerna går åt radikalt olika håll finns ett perspektiv som balanserar mellan de två. Det miljörelativa perspektivet utgår från relationerna mellan funktionsnedsättning och miljö. Funktionsnedsättningen blir mer eller mindre dominerande i olika situationer då utvecklingsstörning ses som ett resultat av de personliga egenskaperna och omgivningens möjligheter att anpassa sig till dessa (Ineland, Molin & Sauer, 2009).

Finns det behov av olika förklaringsmodeller, är en fråga man kan ställa sig. De olika synsätten har olika användningsområden. För att kategorisera och klassificera används den medicinska/individuella modellen. De personliga egenskaperna blir viktiga i exempelvis IQ-test. Sådana tester använd som underlag om en person ska ha rätt till vissa stödåtgärder från samhället (exempelvis grundsärskola). För den enskilde kan sådana tester därför ha stor betydelse. Utifrån de sociala och miljörelaterade modellerna diskuteras frågan hur stora svårigheterna egentligen är om man bara utgår från individen. Om funktionsnedsättningen utvecklingsstörning ses som något som uppstår i mötet mellan individ och omgivning får det andra konsekvenser. Fokus ligger då istället på att planera stödåtgärder som inte bara tar hänsyn till de personliga egenskaperna och förmågorna utan också till hur miljön ska utformas. Miljön ska då kunna möta upp individens sociala, fysiska och psykiska behov. Personer med utvecklingsstörning behöver förhålla sig till alla perspektiv, i olika skeenden och olika sammanhang i livet (Ineland et al. 2009; Granlund & Göransson, 2012).

Alternativ kompletterande kommunikation

I den heterogena grupp elever som träningskolan utgör finns många elever som saknar verbalt språk. Olika kommunikationsformer kan förekomma i en och samma klass.

Termen Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) är en svensk översättning av det amerikanska termen Augmentative and Alternative Kommunikation (AAC). AKK har funnits som ett begrepp i Sverige sedan mitten av 1990-talet (Thunberg, 2010).

Thunberg refererar till Von Tetzers och Martinsens uppdelning från 2000 då de har definierat tre grupper som är i behov av AKK:

1. De som behöver AKK för att uttrycka sig (den expressiva gruppen)

2. De som behöver AKK som ett komplement i vissa situationer och med vissa personer i något skeende i livet. (stödgruppen)
3. De som behöver AKK både för att uttrycka sig och för att förstå språket.

De redskap som kan användas inom AKK kan antingen vara hjälpmedelsoberoende (t.ex. tecken och benämns då ofta som TAKK) eller hjälpmedelsberoende (t.ex. bilder, föremål).

AKK ska dock inte bara ses som olika kommunikationstekniker. Ett vidare och djupare sätt att beskriva AKK är på vilket sätt man använder kommunikationen. AKK innefattar inte bara redskapen utan även brukaren och omgivningen. Detta benämns som B R O, vilket står för Brukaren, Redskapen och Omgivningen (Heister Trygg, 2009; Thunberg, Carlstrand, Claesson & Rensfelt Flink, 2011). BRO-begreppet belyser vikten av att kommunikationen med hjälp av AKK är beroende av att fler än den enskilde brukaren är kunniga inom området. För att kommunikationssättet ska vara levande behöver det genomsyra individens omgivning. Med detta menas att användande av AKK bör vara en självklar del i all kommunikation där brukaren finns (Thunberg et al (2011).

Språk- och kommunikationsutveckling hos barn som har en annan utveckling än den förväntade har vissa hinder som sätter käppar i hjulet, förklarar Heister Trygg (2005). För barn som förutom en utvecklingsstörning har andra funktionsnedsättningar (ex autism, nedsatt rörelseförmåga) blir svårigheterna desto större. Funktionsnedsättning kan innebära att de kommunikativa försöken blir otydliga, vilket har till följd att omgivningen inte alltid uppfattar dem. Barnet får på så sätt sämre gensvar i sina kommunikationsförsök, något som leder till en negativ spiral eftersom avsaknaden av respons påverkar motivationen att kommunicera. Heister Trygg (2005) förklarar att det är betydelsefullt att barn med kommunikationssvårigheter får tillgång till flera alternativ till kommunikation så att kommunikation uppmärksammas och utvecklas hos dessa barn.

Betydelsen av kunna läsa och skriva

Vad det innebär att kunna läsa och skriva har många reflekterat kring. Lundberg (2010) beskriver läsning som något som "ger tillgång till en ny, nästan gränslös värld av möjligheter, fantasi och kunskaper" (sid 45). Taube (2007) talar om läsning som en nyckel till ny kunskap. Läsning är således mer än avkodning. För att kunna läsa behöver en person också kunna förstå vad en text handlar om. Taube (2007) menar också att läsning utvecklas av motivation .

Ett internationellt begrepp som används för att bredda förståelsen av innebörden av att kunna läsa är *Reading Literacy*. I PISA-rapporten (Skolverket 2012) definieras Reading Literacy enligt följande

Förmåga att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället. (s. 12).

En vidare definition av läskunnighet är IEA´s (International Association for the Evaluation of Education) begrepp *Literacy*, vilket innefattar både att kunna läsa och skriva (Taube 2007).

Inom träningskolan finns många elever som inte är läsare men som likafullt behöver stimulans i att förstå och kritiskt granska faktatexter och information. Att kunna läsa, eller lyssna, mellan raderna är viktigt för delaktighet och en förutsättning för ett självständigt liv som vuxen, säger Reichenberg och Lundberg (2012). De efterlyser en förändring som innebär

att grundsärskolans elevgrupp ska få tillgång till skriftspråket i de miljöer de vistas i, även som vuxna. Det är inte bara intellektuellt utvecklande utan också en dörröppnare till samhället, menar de, och syftar bl.a. på mötet med myndigheter, reklam mm.

IKT-mediet öppnar för nya vägar till läsning och skrivning, säger Liberg (2007). Genom tekniker som finns idag kan texter göras mer tillgängliga genom talsyntes, där texten läses upp i dator, telefon eller Ipad. Ljud - och bildillustrationer gör att fler sinnen blir delaktiga då personen läser och skriver. Med en fungerande teknik runt personer som har svårigheter att läsa kan skriftspråket användas på ett sätt som ökar delaktighet i samhället.

Viktiga faktorer för läs- och skrivutveckling

Liberg skriver i en rapport utgiven av Skolverket (2007) om vikten av att möta skriftspråket i naturliga sammanhang. Hon menar att skriftspråket bör ha en funktionell betydelse för det som ska ske (t.ex. skriva en handlingslista). Texter och böcker ska vara en självklarhet i miljön runt eleverna. Det är också viktigt att undervisning som syftar till läs- och skrivinlärning är meningsfulla och begripliga för eleven. Läs- och skrivutveckling går hand i hand. Det är av största vikt att elever som ska lära sig läsa och skriva förstår poängen med att kunna detta. Liberg förklarar att här har miljön en stor betydelse.

En viktig förutsättning är naturligtvis att de får möta den skriftspråkliga kulturen med dess specifika kulturella redskap: skriften, skriftspråkets genrer samt de rent fysiska artefakterna: böcker, skrivpapper och pennan. Genom dessa möten kan de bättre förstå varför man läser och skriver och se glädjen med att kunna läsa och skriva (ibid, sid 27).

Johansson (1993b) och Taube (2007) ser en viktig faktor för läs- och skrivutveckling i barnets självbild. Med en positiv självbild menas att man ser sig som en person som har något intressant att berätta, och kan ta emot budskap från andra. Detta är en förmåga som utvecklas genom lek och samspel med andra. Johanssons (1993b) studier handlar om språkutveckling hos barn med Downs syndrom. Hon menar att dessa barn från tidig barndom ofta tilldelas en passiv roll, med låga förväntningar från omgivningen. Detta påverkar i sin tur deras möjligheter till att aktivt vara medskapare i kommunikation med andra.

Lundberg (2012) talar om högläsning som ett betydelsefullt redskap för utvecklande av ordförrådet. Vid högläsning blir språket annorlunda än i talspråket, som oftast är här- och nu-baserat. Det följer ett mönster som går att känna igen i nya berättelser.

Läsundervisning gällande lever med utvecklingsstörning

Svensk grundsärskola, tidigare kallad sarskola, har studerats i många sammanhang. Reichenberg (2012) och Berthén (2007) konstaterar dock att studier kring didaktiska lärprocesser i grundsärskola inte är vanlig i svensk forskning. I följande avsnitt presenteras en svensk studie kring strukturerad undervisning i läsförståelse för elever som läser enligt grundsärskolans kursplan. Vidare redogörs för Karlstadmodellen, vilket är en modell för att utveckla språkmedvetenhet hos barn med kommunikationssvårigheter.

Strukturerade textsamtal

I sin forskning kring läsförståelse genom strukturerade textsamtal ser Reichenberg och Lundberg (2012) stora vinster i att arbeta i en grupp. Tillsammans med andra, i ett samtal kring en faktatext, skapas reflektioner vilket utvecklar förmågan att läsa mellan raderna, uppmärksammar delar av textens innehåll som man inte förstår och utveckla ordförrådet. Deras forskning riktar sig mot elever som läser enligt grundsärskolans kursplan. Den studerade elevgruppen läser med andra ord ämnen som exempelvis svenska och samhällsorienterade ämnen (SO). I studien har man provat två olika modeller för hur man på ett strukturerat sätt kan arbeta med att förstå olika faktatexter. De två modellerna som används har det gemensamt att läraren är modell för hur man tar sig an en text genom att tänka högt och visa på olika strategier att förstå och reflektera över innehållet.

De två modellerna som presenteras i Reichenberg och Lundbergs forskning benämns som Lena Franzéns modell, LF- modellen, och Reciprok Undervisning , RU. I LF- modellen ställer läraren frågor på texten enligt ett visst mönster. I bland är svaret direkt synligt i texten och ibland svårare att hitta då eleverna övas i att tänka efter själva. I RU finns fyra strategier som eleverna övas i att använda för att kunna:

1. Förutspå vad texten ska handla om. (symbol: kristallkula)
2. Ställa egna frågor. (symbol: Nicke Nyfiken)
3. Reda ut oklarheter och identifiera nya ord. (symbol: detektiv)
4. Sammanfatta en text. (symbol: cowboy Lucky Luke med sitt lasso)

För att tydliggöra hur man kan tänka i de olika strategierna användes i studien fyra olika symboler som skulle tydliggöra de olika strategierna. Kristallkulan ska representera en spådam som siar om framtiden (förutspå textens innehåll). Nicke Nyfiken symboliserar nyfikenheten på innehållet i texten. (ställa egna frågor). Detektiven med sitt förstoringsglas representerar behovet av att reda ut sådant som är svårt att förstå. För att övas i att sammanfatta texten används symbolen cowboy vars lasso symboliserar detta.

Begreppet reciprok betyder ömsesidig. I undervisningen betonas därför att lärande sker i dialog med andra.

Reciprok undervisning bygger på principen att kognitiv utveckling påverkas starkt av interaktion med personer som kan lite mer än man själv. Genom samspel tar man till sig strategier och gör dem till sina egna. (Michell 2008 s.147, egen översättning).

Reichenberg och Lundberg (2012) fastslår att båda modellerna fungerar bra men att de har olika styrkor. Styrkan i RU såg de ligga i att eleverna fick mycket taltid, de initierade fler frågor och lärde sig att sammanfatta innehållet. Genom undervisning med LF- modellen fick eleverna träning i att ställa varför- frågor. Vilken metod som bör användas beror på vilken läraren känner sig mest bekväm med, menar Reichenberg och Lundberg.

Studien riktar sig som sagt mot elever som läser ämnen i grundsärskolan. Som en förlängning av Reichenberg och Lundbergs forskning pågår nu en ny studie där de olika modellerna prövas i grupper där även elever som läser enligt träningskolans kursplan deltar. I den kommande studien används olika former av AKK, exempelvis bildstöd. (Reichenberg, personlig kommunikation, 20140114)

Karlstadmodellen

Irène Johansson är känd för att ha skapat Karlstadsmodellen, som ett redskap för att utveckla språkmedvetenhet hos barn med kommunikationssvårigheter, exempelvis barn med utvecklingsstörning (Johansson 1993a). Hon förklarar att medveten språkträning innehåller tre delar som är beroende av varandra; innehåll, form och användning:

- Innehåll är de ord och begrepp som barnet kan och som man vill utveckla. Innehållet är avgörande för vad barnet kan kommunicera om och vad det kan förstå i kommunikation med andra.
- Formen är det redskap som används för att synliggöra innehållet. I begreppet form innefattas det kommunikationssätt som används (tecken, skrift, bilder).
- Användning är beroende av att form och innehåll är förankrat hos barnet. Barnet måste få känna att det är motiverande att utveckla ett skriftspråk. Här lägger Johansson ansvaret hos miljön och visar på exempel som att lyfta fram skriftspråket i vardagen för att inspirera till användning.

Johansson (93:6, 2006) betonar lekens betydelse för att fånga barnets intresse. I strukturerade lekar och spel motiveras barnet att delta i träningsituationer. Att "låtsas-läsa" skapar en förståelse för läsriktning, vilket är viktigt för att lära sig läsa.

Internationell forskning

Reichenberg (2012) och Berthén (2007) tar upp bristen på svenska didaktiska studier om grundsärskolans verksamhet. De belyser också att det i internationell forskning finns ett stort intresse för grundsärskolans elevgrupp och läsinlärning. Ett begrepp som används både i svensk och utländsk pedagogisk litteratur, som är influerade av Vygotskijs teori om det sociokulturella perspektivet på lärande, är *scaffolding*. Begreppet, som betyder byggnadsställning på engelska, illustrerar vägen till ny kunskap genom att ett viktigt stöd för inlärning skalas bort efterhand eleven blir mer och mer självständig (Säljö, 2001; Moni & Jobling, 2001; Light, McNaughton, Weyer & Karg, 2008).

Machalicek, Sanford, Lang, Rispoli, Molfenter och Mbeseha (2009) har gjort en översyn av amerikansk forskning kring hur man lär ut läskunnighet till elever med utvecklingsstörning och talsvårigheter. I alla de studier som tas upp i översynen, 18 st. mellan åren 1998 - 2009, har man använt AKK. Författarna ser tre viktiga aspekter som har avgörande betydelse för ett lyckat resultat:

- Gemensam läsning där eleven får möjlighet att interagera med texten genom tillgång till symboler och bilder.
- Effektiv undervisning (korta och ofta återkommande arbetspass) kan utveckla färdigheter som kan vara extra svåra för elever med utvecklingsstörning och talsvårigheter eftersom de kräver en fonemisk medvetenhet (ex att identifiera bokstavsljud i ord).
- Direkta instruktioner är av vikt. Många studier har utgått ifrån en- till- en undervisning där kommunikativt stöd, scaffolding, har använts.

I en australiensk studie visar Moni och Jobling (2001) hur unga vuxna med Downs´ syndrom utvecklade sin läs och skriftspråkskompetens. I ett tvåårigt program som byggde på sociokulturella modeller kunde man visa på tydliga framsteg i läsinlärning, behärskning av skriftspråk och läsförståelse. I undervisningsstrategierna ingick ett intresse för elevernas styrkor och intressen och man använde motiverande redskap som internet för att göra lärandet meningsfullt. Moni och Jobling redovisar också hur lärarna använde sig av scaffolding, både verbalt och genom text/bild. Stödet var tänkt att hjälpa eleverna till att utveckla sitt tänkande, talande och skrivande.

Light, McNaughton, Weyer och Karg (2008) har forskat på läsinlärningsmetoder för elever med behov av AKK. De menar att denna elevgrupp behöver en välorganiserad och konsekvent undervisningsmetod, pga. att deras behov av kommunikation är så komplex. Den elevgrupp som författarna talar om har ofta hög grad av fysisk funktionsnedsättning, men kan också vara elever med Downs´ syndrom eller annan intellektuell funktionsnedsättning. Att läsandet upplevs meningsfullt är också av stor vikt, menar de. Light et al hänvisar till forskning som bygger på direkta undervisningssituationer, s.k. en- till- en- undervisning, för att träna grundläggande färdigheter. Dessa undervisningssituationer kompletteras med undervisning där färdigheterna tillämpas i ett meningsfullt sammanhang. Även här tas scaffolding upp som ett sätt att vägleda eleverna till läsning. Som exempel på scaffolding i detta fall nämner författarna hur läraren i studien ljudade högt åt eleven som sedan lärde sig att ljuda i huvudet.

3. Teoretisk referensram

Mitt sätt att se lärande som en ständig process, beroende av det sammanhang människan befinner sig i, stämmer väl överens med det sociokulturella perspektivet på lärande. I följande del av rapporten kommer den teoretiska referensram på vilken studiens analys grundar sig i presenteras.

Sociokulturellt perspektiv på lärande

Inom den sociokulturella lärandeteorin betonas språket som ett redskap att skapa förståelse. Teorin har sitt ursprung i Lev Vygotskijs idéer om tänkande och språk (Säljö, 2010; Strandberg, 2005). Lärande ses som något som sker interaktivt, i samspel med andra. Utmärkande för det sociokulturella perspektivet är att olika kulturer värdesätter olika typer av färdigheter. På samma sätt kan man resonera kring olika verksamheter, förklarar Säljö (2010).

Situerat lärande

Lärande som sker i ett sammanhang benämns av Säljö (2010) som situerat lärande. Han förklarar att människan är en del av ett sammanhang, en kontext, vilket i ett sociokulturellt perspektiv innebär att hon på samma gång som hon påverkas av den även är en medskapare av densamma.

Tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är situerade i kontexter och att förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar är därför något av kärnpunkten i ett sociokulturellt perspektiv (sid. 130).

Vidare förklarar Säljö (2010) att lärande, som sker hela tiden, är beroende av vad omgivningen erbjuder i form av resurser, förväntningar och krav. Lärande som sker i en skolmiljö skiljer sig ifrån vardagligt lärande, förklarar han. I skolan är lärandet ett mål i sig vilket ibland gör att det som man ska lära sig inte sker i en naturlig situation. Vissa saker får man helt enkelt lära sig i teorin, vilket gör lärandeprocesser i skola mer kommunikativa än praktiska.

Artefakter

Säljö (2010) och Strandberg (2006) som utgår från Vygotskijs idéer talar om behovet av att använda redskap för att förstå, lösa problem och lära sig i sin omvärld. Fysiska redskap kallas även artefakter. Exempel på artefakter i en skolmiljö kan vara en penna eller en Ipad. Artefakter kan också vara tecken i form av bilder, skrift, gester, förklarar Strandberg (2006). Av samma anledning kan AKK ses som en artefakt. Sambandet mellan redskap och människan benämns som mediering.

Utifrån ett sociokulturellt sätt att se på lärande är detta en förutsättning för utveckling, menar Säljö (2010):

När vi tar bort redskapen, den sociala praktiken och studerar tänkandet eller lärandet i sig har vi tappat bort vårt fenomen och ägnar oss åt studier av tämligen hjälplösa individer som berövats sina sociokulturella resurser (s. 81).

Interaktion

Lärande ses som något som uppstår i interaktion med någon eller några andra än en själv. Alexandersson (2009) definierar interaktion som

Sociala handlingar som är fundamentala för hur vi förhåller oss till varandra samt hur vi skapar sociala relationer (s.109).

Ett liknande resonemang för Westlund (2012) då hon refererar till Vygotskijs tankar om imitation som inlärningsredskap:

Barnet internaliserar på så sätt vuxnas eller mer kunniga kamraters språk och handlingar genom imitation och socialiseras in i en kulturgemenskap (s.21).

Lundberg (2012) förklarar att högläsning kan ses som en form av imitation då läraren genom att vara modell visar på läsglädje.

Ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande har interaktion elever emellan också stor betydelse. Alexandersson (2009) förklarar att interaktion mellan elever som har en utvecklingsstörning kan bli svår då språket i många fall inte räcker till. Vid kompromisser får elever ofta problem då detta förutsätter förmåga att överblicka en situation och argumentera för sina idéer. Ett lättare sätt att hantera situationen är att gå därifrån, menar Alexandersson. Samspel och interaktion har samma innebörd och i denna studie kommer begreppet interaktion att användas.

Den proximala utvecklingszonen

Som ett sätt att förstå hur eleven tar nya steg i sin lärprocess används begreppet den proximala utvecklingszonen. Strandberg (2005) beskriver den proximala utvecklingszonen som ett nytt

rum / en ny nivå där eleven tar med sig sina erfarenheter och prövar dem på en mer avancerad nivå. I den proximala utvecklingszonen klarar man något, om man gör det tillsammans med någon annan. Här betonar Strandberg, som tolkat Vygotskijs teorier, samarbetet mellan barn och vuxen. Han menar att lärande sker i samspel, inte enligt en biologisk plan (ibid). Lärare till elever som har en annan utvecklingsgång än den förväntade kan behöva ge mycket stöd inom den proximala utvecklingszonen. Det är därför av vikt att läraren är klar över var eleven befinner sig i sitt lärande (Swärd & Florin 2011).

Det stöd som den vuxne ger barnet i detta samspel har benämnts som *kommunikativa stöttor* (Säljö 2010) eller scaffolding (Moni & Jobling, 2001; Light, McNaughton, Weyer & Karg, 2008). I denna studie kommer fortsättningsvis det internationella begreppet scaffolding att användas för att beskriva det samspel som sker då den vuxne stödjer barnet eller eleven i att ta nästa steg i lärandet. Säljö (2010) beskriver scaffolding med en metafor där han liknar lärarens stöd till eleven vid vägräcken som håller bilen på körbanan. Läraren stöttar genom att finnas som stöd och övervakar så att bilen (eleven) håller rätt kurs. Säljö (2010) förklarar vidare att de i den stunden *samhandlar* och *samtänker*. Detta handlar inte bara om att läraren lär eleven ett sätt att tänka och handla. Genom interaktionen blir lärandet ömsesidigt. Det är interaktionen som vägleder läraren hur han eller hon ska gå vidare.

Scaffolding bör inte förknippas med vad Säljö (2010) benämner som *lotsning*. Att lotsa en elev innebär att vägleda genom att ta bort svårigheter längs med vägen. Läraren får då rollen som problemlösare åt eleven.

Motivation

Kognitionsvetenskap kan förklaras som ett tvärvetenskapligt fält där man intresserar sig för den mänskliga hjärnans tankeprocesser med ett särskilt intresse för tankar, känslor och lärande. Gärdenfors (2010) med sin utgångspunkt i kognitionsvetenskapen, lyfter fram motivationens betydelse för lärande. Att stärka elevens självförtroende och motivation är av stor vikt i en lärandemiljö. Gärdenfors säger att motivationen är en drivkraft för lärande då människan värderar vikten av att lära sig något nytt. Parametrar som spelar in är, enligt författaren, känslan av att kunna kontrollera det man lär sig liksom lärarens förmåga att engagera eleverna i sitt ämne. På detta sätt kopplar han känslor och motivation till lärande. Vidare gör Gärdenfors (2010) en uppdelning av motivationen genom att skilja på inre och yttre motivation. Den inre motivationen styrs av elevens nyfikenhet och eget intresse. Den inre motivationen stärks av att förstå det man lär sig. Den yttre motivationen är den påverkan som betyg, andra yttre belöningar eller hot om reprimander har på eleven.

Motivation kan stärkas av lärarens återkoppling, feedback, om den utgår från elevens proximala utvecklingszon. En framåtsyftande feedback, som samtidigt har sin utgångspunkt i vad eleven kan, hjälper eleven att se syftet med uppgiften (Westlund 2012; Taube 2007).

Motivation att lära sig läsa är också beroende av hur stor ansträngningen upplevs i förhållande till utbytet, dvs. glädjen i att kunna läsa. Anpassningar som gör ansträngningen mindre kan vara lättlästa texter. Utbytet kan också bli större om eleven får tillgång till texter som berör elevens intressen och behov (Lundberg, 2010; Taube, 2007).

Taube (2007) gör en koppling mellan motivation och *lässjälvbild*. Lässjälvbild förklaras som synen eleven har på sin egen läsförmåga. Taube (2007) förklarar att en självbild inte är medfödd, utan är något som man förvärvar genom erfarenheter. Detta innebär att

betydelsefulla personer runt eleven har starkt inflytande på hur eleven ser på sin egen läsförmåga. Med en stark lässjälvbild förstärks den egna tilltron till att kunna läsa, vilket också ökar motivationen.

Inom det sociokulturella perspektivet på lärande framstår språk och interaktion som betydelsefulla redskap för att stimulera och motivera ett lärande.

Studiens definition av begreppet pedagogisk strategi

Enligt Svenska Akademiens Ordbok (2014) definieras begreppet strategi som en metod eller teknik att både långsiktigt och på ett övergripande sätt leda någon mot ett mål. I denna studie används begreppet pedagogisk strategi för att beskriva ett eller flera arbetssätt som lärare använder för att stimulera elevernas språk- läs- och skrivutveckling. En pedagogisk strategi kan i denna studie vara mer eller mindre uttalad.

4. Metod

I följande avsnitt redogörs för val av metod, urval och bortfall. Hur studien har genomförts presenteras liksom olika etiska ställningstaganden som gjorts. Avslutningsvis redogörs för reflektioner kring studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

Val av ansats och metod

För att kunna undersöka strategier som lärare använder vid undervisning behövs någon form av kvalitativ ansats. Studien har för avsikt att fokusera på interaktion, motivation och språk vilket motiverar för metoder som kan tydliggöra mening och betydelse. Kvale och Brinkmann (2009), Merriam (1994) och Stukát (2005) menar att en kvalitativ studie är bäst lämpad för dessa typer av studier. En kvantitativ studie skulle inte besvara frågan hur undervisningen gestaltas här och nu, vilket är viktigt i förståelsen av hur undervisningen kan gå till.

Resultatet i en kvalitativ studie är inte objektiv och inte heller mätbar som i en kvantitativ studie. Resultatet måste tolkas, vilket ställer krav på hur studiens upphovsman förhåller sig till den insamlade empirin. Tolkningen påverkas bl.a. av förförståelse och teoretiska förankring. Fangen (2011) och Merriam (1994) menar att det är viktigt att vara tydlig med sin förförståelse samt att vara väl insatt i den teori varpå analysen bygger. Ambitionen i föreliggande studie har därför varit att leva upp till detta. För att få svar på studiens frågeställningar har den utformats som en mikroetnografisk inspirerad fallstudie. Etnografi innebär en sociokulturell tolkning av det insamlade resultatet, säger Merriam (1994). Om valet att kombinera fallstudie med en etnografisk ansats säger hon:

En inriktning på den kulturella kontexten är vad som skiljer den här typen av undersökningar från annan kvalitativ forskning (s. 37).

En nackdel med detta metodval kan vara tidsaspekten. I etnografiska studier finns det ofta inget, på förhand utsett, slutdatum. Insamlandet av data fortgår tills forskaren upplever att inget nytt kommer fram (Fangen, 2011). I ett examensarbete finns en tidsram som måste beaktas. Den föreliggande studien är därför inspirerad av den etnografiska traditionen i den meningen att metoder och analys är hämtade från den etnografiska traditionen. Det kan dock inte tas för givet att datainsamlingen avslutades vid rätt tidpunkt. Det kan tänkas att ytterligare information kunde fångas med ett mer utdraget fältarbete. Fangen (2011) menar

dock att kortare fältarbeten kan tillämpas med ett avgränsat syfte. Med ett förhållandevis snävt fokus kan en observatör få ut mycket information under en kortare tid.

Valet att genomföra studien som en fallstudie har att göra med syftet för undersökningen. I syftet ställs frågor om hur undervisning gestaltas och då behövs empiri från verkliga händelser. Enligt Merriam (1994) är fallstudier särskilt lämpliga att tillämpa för att studera pedagogiska processer. Återigen kan tidsaspekten ses som en nackdel. På grund av studiens syfte har valet på fallstudie ändå känts som det bästa, eftersom det i studiens syfte finns ett intresse för kontexten. I den föreliggande studien kombineras observationer med intervjuer. Att använda sig av flera metoder är vanligt i fallstudier. Kombination av flera metoder kan stärka studiens trovärdighet om olika metoder kan bekräfta resultatet och belysa en aspekt på ett mer nyanserat sätt (Merriam, 1994; Stukát, 2005; Yin, 2011).

Observationer

I etnografiska studier kan en observatör vara mer eller mindre deltagande i den situation man studerar, menar Fangen (2011). Utgångspunkten vid observationerna har varit att vara så neutral som möjligt. Anledningen till att hålla en låg profil hade med tidsramarna att göra. Förutsättningarna att "smälta in" i gruppen bedömdes vara för små för att kunna utföra observationerna på ett tillförlitligt sätt, utifrån kriterierna för observationer med en mer deltagande observatör. En mer deltagande observatör tillbringar tid tillsammans med aktörerna, som en medlem i gruppen (ibid.). Tillförlitlig information från sådana observationer kräver mycket tid i anspråk, men den viktigaste orsaken till beslutet att ha en passiv roll var att detta tjänade studiens syfte bäst. En passiv roll intogs med andra ord där fokus låg på att observera sådant som skedde i undervisning mellan de som deltar, aktörerna, och i synnerhet lärarnas agerande. "Observationer gör det möjligt att registrera beteenden i stunden", säger Merriam (1994 sid 102)

Nackdelen med detta förhållningssätt kan vara att en passiv observatör går miste om värdefull information. Fangen (2011 s. 145) säger:

Om du bara lyssnar till kommunikationen till exempel genom ett fönster har du svårt att få grepp om vad som verkligen sägs, alltså om meningen bakom det som sägs.

Däremot ser Fangen (2011) att en ren observatörsroll går att tillämpa vid undervisningssituationer eftersom dessa ofta har en fastlagd struktur. Hon menar att man med fördel kan balansera sin observatörsroll och interagera med elever och lärare mellan observationerna, för att bidra till ett trivsamt klimat.

Intervjuer

För att identifiera strategier lärare använder i undervisning behövs information om avsikter och tankar. Observationer kan inte ge sådan information. För att få svar på dessa frågor behövde jag fråga läraren om detta. Syftet med intervjuerna var att fånga lärarens sätt att uttrycka hur han eller hon formar sin undervisning i läsinläring.

Med forskningsfrågor som styr över intervjuens innehåll rekommenderar Merriam (1994) att man använder delvis strukturerade intervjuer. I en sådan intervjuform får den som intervjuas själv definiera sitt sätt att se på något, samtidigt som forskaren styr över vad man pratar om.

Att använda en intervju som ursäkt för kontakt lämpar sig särskilt i observationsstudier där deltagarrollen är mindre naturlig, där forskaren i högre grad får karaktär av att vara utomstående, inte en deltagare (Fangen s.188).

Urval

Yin (2011) förklarar att en fallstudie med utgångspunkt i ett enskilt fall kan tillämpas i studier av en vanlig situation. Man kan då, menar han, utgå från ett fall som är representativt eller typiskt för den verksamhet studien intresserar sig för. Med ett kriterierelaterat urval söker man efter studieobjekt som passar i den tänkta undersökningen (Merriam 1994). Yin betonar dock att det alltid är att föredra att använda sig av minst två fall, om förutsättningar inom projektets ram finns.

I sökandet efter lämplig skola att studera kontaktades fyra skolor. Kriteriet var att de lärare som skulle observeras skulle undervisa i träningsskola, ämnesområdet kommunikation. Undervisningen skulle innehålla någon form av språk- läs- och skrivutvecklande arbete. Skolorna skulle i sin storlek och profilering vara representativa för en vanlig träningsskola. Ur bekvämlighetssynpunkt tillfrågades skolor som geografiskt var placerade så att det skulle bli praktiskt möjligt att genomföra empirisamlandet. För att studien skulle kunna sträva efter objektivitet, och för att deltagarna skulle känna sig så anonyma som de önskade, undveks skolor där någon form av personlig relation mellan mig och deltagarna fanns som skulle kunna tänkas påverka resultatet.

Genomförande

Rektorer kontaktades per telefon med en kort presentation av projektet. Därefter skickades ett missiv till skolorna med en förfrågan om medverkan. Då en skola tackade nej pga. alla kriterier inte stämde och två inte hörde av sig öppnade sig möjligheten på den fjärde skolan att göra alla observationer och intervjuer på samma skola fast i två olika klasser. När empirisamlandet skulle påbörjas hörde en av de andra tillfrågade skolorna av sig. De var positiva till att medverka i studien men pga. schemaförändringar hade de begränsade möjligheter att delta på samma villkor som den första skolan. Eftersom empiri från två olika fall skulle berika studien bestämdes det att ta med den sista skolan i studien (Yin, 2011).

Fangen (2011) anser att en forskare måste anpassa sitt deltagande efter deltagarnas villkor. Tillsammans med lärarna som skulle delta i studien bestämdes tid för observation och intervju. Ambitionen var att inte störa den ordinarie verksamheten mer än nödvändigt, och att empirin skulle bygga på vanligt förekommande situationer. Studiens empirimaterial består av en intervju och 3-4 observationer per klass. Under observationerna fick jag ta del av arbetspass där elever arbetade enskilt med en lärare, samt grupplektioner där fler elever deltog. Alla lektioner hade inriktning mot språk- läs och skrivutveckling. Observationerna skrevs i löpande protokoll och intervjuerna spelades in. Efter observationerna skrevs intryck ner i ett observationsprotokoll som var förberett utifrån studiens tre forskningsfrågor. Observationerna genomfördes i respektive klasser under samma skoldag. Förutom lektioner deltog jag i rastsituationer och luncher. Det fanns också tid för informella samtal med lärare, elever och övrig personal, om än i olika omfattning. I etnografiska fallstudier fortgår insamling av data tills dess att forskaren upplever att ny data inte ger mer information (Fangen, 2011; Merriam, 1994). Varje besök avslutades med en överenskommelse om att få komma tillbaka för fler observationer om analysarbetet behövde kompletteras med mer material.

Analysförfarande och bearbetning

Det insamlade materialet analyserades i flera steg för att fördjupa analysen. Här söktes efter mönster och kategorier utifrån den teoretiska ramen för studien (Yin, 2011). I anslutning till observationerna tog jag mig tid till att sammanställa mina intryck i ett förberett observationsprotokoll. I protokollet fanns, utifrån de tre forskningsfrågorna, kolumner där tankar, citat och händelser fylldes i. Så snart som möjligt efter besöken i klasserna skrevs de löpande protokoll rent som också skrivits under observationerna. Även intervjuerna transkriberade i sin helhet. Då detta var klart fortsatte analysarbetet. De tre forskningsfrågorna färgkodades och efter genomläsning av allt material ströks, med respektive färg, partier under som kunder kopplas till de tre forskningsfrågorna. I vissa fall kunde fler än en forskningsfråga kopplas till samma situation eller citat. När materialet arbetats igenom på detta sätt påbörjades arbetet med att hitta teman. Merriam (1994) förklarar att arbetet med att utarbeta teman handlar om att söka efter företeelser som återkommer.

Etiska ställningstaganden

I arbetet med en studie som handlar om undervisning kommer eleverna indirekt att delta. Under arbetets gång har etiska val gjorts för att inte göra intrång på enskilda elevers integritet. I något fall har det inte passat att en utomstående observerat undervisningen med enskilda elever. I dessa fall har jag valt att avstå. Det kan hända att värdefull information gått förlorad, men de etiska aspekterna har övervägt. Det är också viktigt att påpeka att fokus i föreliggande studie inte har varit att beskriva enskilda elevers förmågor. Det är lärarnas arbetsätt som varit intressant för studien. Det går inte heller att dra några slutsatser om hur framgångsrika respektive lärare är. Det har heller inte varit syftet med studien.

I arbetet med studien har Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska krav följts, dvs.; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Inför besöken på skolorna informerades lärarna om vad studien skulle handla om och vad deras medverkan skulle bestå i. De informerades om hur jag skulle gå tillväga samt att deras medverkan var frivillig och att de hade rätt att när som helst dra sig ur projektet. Studien fokuserar på lärares strategier i undervisning och eleverna kom därmed indirekt att finnas med i de observationer som gjordes. Lärarna informerades om att föräldrarna hade rätt att säga ifrån om de inte ville att deras barn skulle vara med i de observationer som genomfördes i klasserna. Lärarna fick sedan själva avgöra hur de informerade elevernas föräldrar. Min mailadress lämnades ut utifall någon förälder skulle vilja höra av sig i efterhand, vilket ingen gjorde. I en klass informerades läraren om att en av eleverna inte skulle vara med i undersökningen, vilket innebar att den eleven inte fanns med vid observationerna. Inför mötet med eleverna gick det inte att förutsätta att de på förhand kunde bedöma om de ville delta i studien. I samråd med berörd personal kom vi därför överens om att vara vaksamma på om någon elev, under observationernas gång, signalerade att han eller hon inte ville delta eller var obekvämt med min närvaro. Utifrån konfidentialitetskravet informerades lärarna om att det inte skulle gå att härleda personer som deltog till studien. Alla namn skulle avidentifierats och skolorna presenteras i rapporten på ett sätt så att man inte skulle kunna veta vilka det är. Lärarna blev informerade om hur data samlades in och att alla inspelningar och utskrifter skulle raderas när uppsatsen var godkänd. Studiens resultat kommer endast att användas i framställandet av denna rapport.

Reabilitet, validitet och generaliserbarhet

Validitet handlar om huruvida studien mäter det man tänkt mäta (Merriam, 1994; Stukát, 2009). I arbetet med undersökningen har ambitionen varit att vara tydlig genom hela processen, så att läsaren i den färdiga rapporten ska kunna spåra hur olika val har gjorts utifrån studiens syfte (Merriam, 1994; Yin, 2011). Yin använder ordet "beviskedja" för att beskriva hur forskaren förklarar sina metodiska val genom hela processen.

I litteratursökning som gjorts har avsikten varit att hitta relevant litteratur som kan förklara och fördjupa kunskaper om den kontext jag har studerat. Nyckelord i sökningar i databaser har varit "*reading literacy, children with severe intellectual disability*". Motsvarande sökord gjordes också på svenska. Genom att läsa rapporter och litteratur har referenser till olika forskare väglett mig till källor.

Inför datainsamlingen genomfördes en pilotundersökning. Här observerades en lektion på en annan skola än de som deltar i studien. En analys av den observationen vägledde i arbetet att sammanställa användbara analysredskap som hämtades från syftets frågeställningar. Genom arbetet med pilotundersökningen framkom också idéer till intervjufrågor.

Ambitionen var att intervjua efter observationerna för att ha dessa som underlag för intervjun. Intervjuerna skulle handla om hur lärarna resonerade kring den undervisning som faktiskt skedde, inte hur de ville att den skulle vara. I de två första fallen kunde ursprungsplanen följas då intervjuerna av berörd lärare skedde efter observationerna. I det tredje fallet fanns praktiska orsaker som gjorde att vi fick ta intervjun före observationstillfället. När det var dags för observation hade den lärare jag intervjuat fått förhinder vilket ledde till att observationen fokuserade på hennes kollega istället. I intervjun framkom att dessa två lärare delar samma uppdrag och har ett nära samarbete. Efter att ha analyserat observationerna i relation till intervjumaterialet framkom en tydlig koppling mellan intervju- och observationsmaterialet, varpå jag bestämde mig för att använda det i uppsatsen. Det kan inte uteslutas att fler observationer i varje klass hade gett ett mer omfattande resultat.

Observationer och intervjuer analyserades utifrån studiens frågeställningar. Det var därför viktigt att intervjufrågor och observationsprotokoll utgick från syftet. Genom att använda fler källor för att samla data och belägg stärks validiteten (Merriam, 1994; Stukát, 2009; Yin, 2011). De två skolorna deltog på olika villkor, vilket är inte positivt för validiteten. Anledningen till att det blev på detta sätt har att göra med praktiska omständigheter som påverkade den ena skolans möjligheter att delta inom tidsramen för denna studie. Att komplettera undersökningen med ytterligare ett observationsställe bedömdes ändå stärka validiteten eftersom slutsatser dragna från två oberoende fall ger mer tyngd åt rapporten (Yin, 2011).

Reliabilitet står för tillförlitlighet, dvs. hur bra mätinstrumentet är, förklarar Stukát (2009). För att studien ska få hög reliabilitet krävs en tydlighet i hur empirin har samlats in och hur resultatet har analyserats (Yin, 2011). Skulle en annan forskare kunna följa uppsatsens design och få samma resultat? Det finns inga garantier för att det skulle bli så. I denna rapport redovisas och analyseras material hämtade från en specifik kontext.

Eftersom detta är en kvalitativ fallstudie kan inte resultatet ses som generaliserbart till ett större sammanhang (Stukát, 2009). Slutsatser kommer inte att dras som rör speciallärare träningskola i allmänhet. Resultatet bör snarare förstås som ett bidrag till förståelse och

kanske något som man kan forska vidare på. Resultatet bör kunna ses som relaterbart till verksamheter som liknar de som varit föremål för denna studie.

5. Resultat

I detta avsnitt presenteras först de fyra lärarna och deras klasser där observationerna ägde rum. Därefter presenteras resultatet utifrån studiens forskningsfrågor. Under analysarbetet framkom kopplingar mellan materialet från observationerna och intervjuerna. För att tydliggöra dessa kopplingar och för att undvika onödiga upprepningar redovisas resultatet från observationer och intervjuer under samma rubriker.

Presentation av lärare och klasser

I denna studie deltar fyra lärare. Två lärare, Annika och Bodil, arbetar på samma skola fast i olika klasser. Catharina och Cecilia arbetar i samma klass på en annan skola än Annika och Bodil.

Annika är grundskollärare 1-7 med huvudämnena matematik och naturorienterande ämnen. Hon har vidareutbildat sig till specialpedagog och läst olika kurser om funktionsnedsättningen utvecklingsstörning. Hon har arbetat inom grundsärskola i 14 år. Hon arbetar nu i en 5-9:a som består av 4 elever som alla har tilläggsfunktionsnedsättningen autism. Alla elever i klassen läser enligt tränings skolans kursplan. I hennes arbetslag arbetar även tre assistenter/förskollärare. De elever som förekommer i observationerna kan läsa.

Bodil är förskollärare och specialpedagog. Hon har arbetat i grundsärskolan med inriktning tränings skola i 14 år. I Bodils klass, som är en 1-5:a, har alla elever flerfunktionsnedsättningar. Det innebär att de är begränsade i sin motorik, sin syn eller hörsel. Några av eleverna har också autism. I klassen finns fem elever och lika många assistenter. Ingen av eleverna har verbalt tal och alla läser enligt tränings skolans kursplan.

I den tredje klassen arbetar två lärare parallellt, tillsammans med tre assistenter. Vid intervjun deltog Catharina och vid observationen deltog Cecilia. Catharina är hushållslärare i botten med en påbyggnadsutbildning i matematik. Efter flera år inom grundsärskolan utbildade hon sig till specialpedagog och har arbetat som det inom grundsärskolan i 8 år. Cecilia är grundskollärare 1-7 med huvudämnena svenska och samhällsorienterade ämnen. Hon har en examen i specialpedagogik. Catharinas och Cecilias klass, som är en 6-9:a, finns 11 elever, varav tre läser enligt tränings skolans kursplan. De övriga eleverna läser enligt grundsärskolans kursplan. Två av tre elever i observationerna kan läsa.

De två skolorna ligger i olika kommuner. Båda skolorna är lokalintegrerade i en grundskola

Hur används alternativa kommunikationssätt i undervisningen?

Lärarna använder sig av alternativa kommunikationssätt på olika sätt.

AKK för att tydliggöra

I Annikas klass finns AKK med i flera olika sammanhang. Oftast använder ingen av eleverna tecken i sin kommunikation med andra men Annika och hennes kollegor tecknar när de kommunicerar med dem och när de läser en text. Annika använder pek-karta när elevernas kommunikation stannar upp, då de i ett samtal blir tysta eller inte svarar på en direkt fråga. Pek-kartan i det här fallet består av ett laminerat A-4 blad med olika bildsymboler i ett ruttmönster. Bildsymbolerna illustrerar olika kommunikativa uttryck. När hon tar initiativet till att använda pek-kartan pekar hon själv på symbolen för fråga, ”?” och ställer en fråga till eleven. För att visa att hon förväntar sig ett svar i kommunikationen pekar hon på symbolen för berätta, en pratbubbla. Vid ett observationstillfälle arbetar Annika och två elever. De har en arbetsbok som de läser i gemensamt och där det finns olika uppgifter som de ska lösa. Dagens arbete handlar om svenska motorvägar. Annika vill prata om andra sorters vägar också:

Annika: Det mest långsamma man får köra. Förbi en skola. Hur sakta kör man då?
Ingen svarar. Annika tar fram pekkartan. Ställer frågan igen och pekar på ”berätta”.
Elev: 50.
Annika: Ja, 50 och ibland t.o.m. 30.

I Annikas arbete framstår AKK som någonting hon använder för att tydliggöra syftet med kommunikationen. Hon förklarar att elevernas funktionsnedsättning innebär svårigheter att förstå vitsen med kommunikation, att hon förväntar sig ett svar. Pek-kartan tydliggör detta. Tecken använder hon genomgående och även här i syfte att tydliggöra. Hon tecknar samtidigt som hon arbetar med en text tillsammans med elever. Hon förstärker textens innehåll med hjälp av tecken. Tecken används i all kommunikation, även under raster och pauser. AKK fungerar inte bara som ett redskap för Annika att tydliggöra vitsen med att kommunicera. För henne fungerar de alternativa kommunikationssätten också som ett sätt att tydliggöra målet med undervisningen. För att få ett gemensamt fokus i grupplektioner använder hon sig av smartboarden då hon ofta lägger upp en bild som illustrerar vad lektionen handlar om.

Föremål och bilder fungerar också som ett sätt att bygga en struktur över dagen. I Bodils klassrum illustrerar fotograferade bilder dagens schema och Bodil använder bilder, tecken och föremål för att förbereda elever för nästa arbetspass:

Bodil söker upp eleven som hon ska ha ett arbetspass med. Hon visar honom en bild. ”Kom så går vi. Vi ska jobba vid den blå mattan”. Hon tecknar elevens namn, sitt och elevassistentens, som också ska vara med på passet. Hon leder eleven till mattan, tecknar i elevens händer ”sitta”.

AKK för att öka elevernas delaktighet

I Bodils undervisning framträder AKK inte lika tydligt i stunderna mellan arbetspassen. I arbetspassen däremot är AKK en förutsättning och det som Bodil har byggt innehållet på. Bodils elever har inget verbalt tal. De redskap som Bodil erbjuder sina elever då det gäller AKK inbegriper sinnen hörsel, känsel och syn. De har tillgång till föremål, bilder och

Ljudinspelningar via en apparat som kallas Big Mac. En Big Mac ser ut ungefär som en hamburgare i formen. Med ett enkelt tryck kan man spela in eller lyssna på en tidigare inspelning. Användningen av alternativa kommunikationssätt framstår som viktig i undervisning som har som syfte att utveckla elevers kommunikation och delaktighet. Bilder och föremål används för att öka elevernas delaktighet- för att kunna be om något eller kunna välja en aktivitet. Ljudinspelningarna genom Big Mac används då eleverna ska berätta något som har hänt hemma. De används också då elever ska bli delaktiga i gemensam sagoläsning. Genom att trycka på en Big Mac läses fraser ur sagan upp.

Bodils elever befinner sig på en tidig utvecklingsnivå och ger ibland subtila signaler på kommunikation. För att upptäcka hur eleverna kommunicerar händer det att hon filmar arbetspass. Hon berättar om ett sådant tillfälle då de på filmen såg hur en elev svarade Bodil på en fråga genom att röra sin fot. Detta hade Bodil inte uppmärksammat utan filmsekvensens hjälp. Nästa gång bekräftade Bodil elevens interaktion och upplevde att de hade hittat rätt. Med en nyfunnen medvetenhet kring elevens eget sätt att svara Bodil blev ett samspel möjligt.

Då Annika tar fram pek-kartan ökar elevernas möjlighet till deltagande. Vid en grupplektion vill Annika att eleverna ska berätta för besökaren (mig) vad man haft som tema de senaste veckorna. Ingen elev svarar, trots olika ledtrådar från Annika. Då hon tar fram pek-kartan och genom den ber en elev att berätta kommer svaret med en gång: "Sex och samlevnad."

Då AKK inte används uttalat

Catharina och Cecilia säger att de inte använder någon AKK i undervisningen eftersom de har bedömt att det i den aktuella klassen inte finns något behov av detta. I observationsmaterialet framkommer det att varken de vuxna eller eleverna använder tecken eller något annat uttalat alternativt kommunikationssätt, som i de andra klasserna. Att några elever ändå har hjälp av att använda bilder framgår i intervju med Catharina och observation hos Cecilia. I Catharinas och Cecilias klass fungerar inte bilden som ett verktyg för att upprätthålla någon kommunikation. Den fungerar snarare som ett sätt att initiera kommunikation. Catharina berättar att hon och Cecilia använder sig av bilder då de ska arbeta med läsförståelse. Läsförståelse kan vara svårt, även om man kan avkoda, förklarar hon. De försöker att träna läsförståelsen med hjälp av bilder. Genom att prata om det man har läst utgår de från en bild. Hon säger att det ändå är svårt. Då eleverna ska berätta om något som hänt utanför lärarnas kännedom kan bilder fungera som stöd. Med bilders hjälp kan de berätta vad de har ätit hemma eller vilket TV-program de har tittat på. Lärarna tar hjälp av elevernas loggböcker för att bekräfta att det stämmer, berättar Catharina.

Träningskoleeleverna i Catharina och Cecilias klass får undervisning i musik som syftar till att frigöra deras kommunikation. Under dessa musiklektioner jobbar man helt tyst och deltagarna kommunicerar med hjälp av instrument. En musiklärare leder eleven i vad han eller hon ska göra. Om det inte blir riktigt så, då tystnar läraren. Catharina säger att detta har fallit väldigt väl ut, särskilt hos en elev:

Det som han visar störst glädje i, i skolan, det är musiken. Det är som att se en annan person. Musiken är hans ämne där han verkligen blommar ut.

Catharina tror att eleverna har lärt sig att våga kommunicera mer tack vare musikundervisningen. I musiken upplever eleverna att kommunikation utan ord kan vara frigörande och lockar fram en frimodighet som saknas i det verbala talet.

Om en elev har svårt att uttrycka sig behöver Cecilia och Catharina ha god kännedom om eleven för att kunna bekräfta kommunikationen. Vid ett tillfälle vid observationerna uppstår en situation där Cecilia inte på första försöket uppfattar vad en elev säger. Cecilia väljer att lägga problemet hos sig själv. ”Jag har nog fått vax i öronen. Vad sa du?” Eleven väljer att inte fortsätta varpå Cecilia ställer frågan till en annan elev istället. Nästa gång eleven får en fråga väljer Cecilia att fråga om något som finns nedskrivet i elevens loggbok. När eleven svarar lika tyst som första gången kan Cecilia bekräfta det hon säger eftersom hon vet svaret.

Hur och när framträder interaktion i undervisningen?

Resultatet, med utgångspunkt i interaktion i undervisningen, redovisas med tre rubriker; interaktion lärare - elev, interaktion i grupp och arbetslagets betydelse för interaktion.

Interaktion lärare - elev

I interaktion mellan lärare och elev framkommer några aspekter som särskilt viktiga. Utgångspunkten för alla lärare i studien är vikten av att känna sina elever. Alla lärare betonar detta som viktigt för att kunna möta dem på rätt sätt. Lärarnas kännedom om enskilda elevers möjlighet till interaktion får konsekvenser för hur de arbetar. Ett sätt att stimulera interaktion är att göra det enklare för eleverna, genom att sänka trösklarna. Ett annat sätt som framkommer i resultatet är att lärarna ger mycket stöd initialt men som efter hand skalas bort. Som en konsekvens av det enskilda arbetet med elever blir behovet av en samsyn i arbetslaget stort.

Sänker trösklar för att stimulera interaktion

I observationsmaterialet framkommer flera situationer då lärarna använder sina kunskaper om elevens egna erfarenheter. Det kan handla om familjesituationer, tidigare upplevelser från en resa eller något som hänt under dagen då läraren själv inte varit närvarande. Lärarna plockar in de tidigare erfarenheterna i samtalen för att locka eleverna till att interagera med dem. Gemensamt för alla lärares förhållningssätt i interaktionen med en enskild elev är att de ger eleverna tid att delta i interaktionen. Man väntar ut och sänker trösklarna för elevens deltagande genom vägledande frågor, ja- och nej-frågor, AKK, och genom att själva visa hur man kan göra. Läraren är den som tar de flesta initiativ och som tar ansvar för att det blir en dialog.

För att styra eleverna mot det som man har tänkt är lärarna tydliga med vad som ska hända på lektionen. Flera lektioner har ett givet upplägg som eleverna känner igen eftersom de återkommer varje dag eller varje vecka. Bodils arbetspass är korta och ofta återkommande. Innehållet består av konkreta uppgifter som syftar till att utveckla elevernas kommunikation. Tydlighet i interaktionen med elever gör att Annika håller sig till ämnet. Till sin hjälp har hon ofta bilder som hon utgår från. Med bilder och text kan hon styra, både sig själv och eleverna, mot det hon tänkt. I observationerna förekommer arbetspass där Annika använder både text, bild och AKK i undervisningen. Förutom en storbild som illustrerar dagens ämne använder hon en lärobok som eleverna turas om att läsa ur. När Cecilia har en grupplektion som handlar om att prata om och skriva ner veckans nyhetsord har hon en grupp som består av fem elever. Två av dem läser enligt träningskolans kursplan. Cecilia visar med sitt kroppsspråk vad som ska hända. Då de ska samtala i grupp riktar hon sig till hela gruppen. Hon involverar alla elever i samtalet kring de aktuella orden. Med riktade frågor till tysta elever får hon ibland svar från dem. Då det är dags för eleverna att skriva sina ord går hon fram till en av träningskoleeleverna. Hon står framför elevens bänk och ljudar tyst det ord som eleven ska

skriva. Det finns ingen förlaga på tavlan vilket innebär att eleverna skriver som de tror att ordet stavas. Arbetsmodellen återkommer varje vecka.

Catharina betonar mer sitt eget förhållningssätt mot eleven då hon ska beskriva mötet med enskilda elever. Hon berättar att hon använder mycket kroppsspråk och beskriver sig som en person som använder mycket humor då hon möter eleverna. En anledning, säger hon, har att göra med att hon genom humor och lite teatraliska reaktioner lockar fram ett samspel mellan henne och elever som har svårt att våga uttrycka sig:

Jag måste sända ut att jag tror att elever kan lyckas. Det är lite teater, det där med humorn.

Hon beskriver hur bräckligt det kan vara. Elever som känner sig otrygga har svårt att visa allt de kan. De väljer att vara tysta istället. För att locka elever till att våga prata vill Catharina och Cecilia göra det tryggt för eleven. Böcker som ska läsas behöver vara lätta och redan kända för elever som har svårt att våga läsa högt. För att uppmuntra elever att våga prata inför grupp väljer man frågor som de vet att eleven kan svara på. Vid en grupplektion vänder sig Cecilia till en av eleverna för att få svar på en fråga. Hon säger att hon vet att han kan svaret. Eleven svarar och Cecilia brister ut: "Heja dig!" Samma sak kan man se i Bodils klassrum där eleverna får många hejarop då de har lyckats med något.

Stöd skalas bort efterhand

Eleverna ges tid att fundera och de ges tid att iaktta andras interaktion. Detta blir särskilt tydligt i Bodils klass då en elev får se hur hon och en elevassistent är modeller för kommunikation med hjälp av bilder. När eleven inte svarar på kommunikationen visar Bodil och elevassistenten genom att själva vara modeller. De pekar på en bild och får gehör av den andre. I intervjun beskriver Bodil hur stödet från en vuxen skalas bort i takt med att eleven lär sig använda de nya kunskaperna.

När man jobbar mot att använda en pekkarta så är tanken att man tar bort den andra personen som är med och visar hur man gör när man pratar med hjälp av bilderna. Men än så länge är man ju förebild. Helst ska han ju bli helt självgående i detta när han får sina pekkartor. Då har man kommit långt. Det kommer han att göra, det är jag säker på.

Initialt ger Annika mycket stöd i hur en arbetsuppgift ska lösas. Stödet hon ger sker i form av repetition av uppgiften i boken, kompletterat med tecken. Hon pekar i arbetsboken och visar var eleverna ska titta för att hitta svaret på frågan. Under arbetspassets gång märker jag att stödet hon ger eleverna blir mindre och mindre. Stödet som hon alltid använder är i form av tecken och en repetition av frågan.

Samsyn kring arbetet med enskilda elever

Alla lärare betonar vikten av att arbeta för ett bra samarbete i arbetslaget. I ett arbetslag där alla har kännedom om de individuella målen för varje elev hjälps man åt att vara observant på utveckling hos eleven, menar lärarna. I Bodils och Annikas klasser är det bemannat så att det finns en vuxen per elev hela skoldagen. Varje anställd tillbringar med andra ord mycket tid nära enskilda elever. Interaktion elever emellan förekommer i liten skala. Desto större blir kontakten med vuxna. Det finns en vuxen i elevernas närhet i stort sett hela tiden som jag observerar.

Samspel är svårt. Man samspelar genom oss vuxna. Egentligen är inte det bra heller för de får inte full tilltro till sig själva. Ibland, med elever som har en personlig assistent som de är tigha med, har jag bett assistenten att gå ut. De har ett annat förhållande till varandra och ibland vänder de sig till sina personliga

assistenter om hjälp när de egentligen kan. Det är inte alltid bra att vara många vuxna. Jag tycker att det är svårt. (Bodil)

Att vara många vuxna kring eleverna får konsekvenser. Lärarna anser att det är viktigt att man har gemensamma samtal kring förhållningssätt och hur man ska arbeta för att nå varje elevs individuella mål. Alla arbetar med alla elever i klassen och det har sina för- och nackdelar. I Annikas och Bodils klasser arbetar man ofta en- till- en med eleverna. När alla arbetar med alla elever kan det finnas en risk, säger Annika, att man blir mindre uppmärksam på progression i lärandet hos enskilda elever. En fördel kan vara att en aspekt kan uppfattas på olika sätt och på det viset nyansera bilden av eleven. Samarbetet kring eleverna är dock någonting som alla lärare i studien värdesätter högt. De behöver andras perspektiv för att utveckla sin undervisning och för att tydliggöra de mål man ska arbeta mot. Om inte arbetslaget har pratat sig samman finns det stor risk att eleven inte får den stimulans som den behöver, menar lärarna.

Med många vuxna i samma rum förekom det ibland att de vuxna pratade om hur de skulle bemöta enskilda elever i stunden. Detta blev tydligast i klassen med mest vuxna och där eleverna själva hade stora begränsningar i kommunikationen. Samarbete och samsyn förutsätter att man har tid till att prata med varandra, utanför lektionstid. Lärarna tycks värdesätta de gemensamma samtalen som syftar till att analysera och hitta rätt mål för arbetet med enskilda elever:

Det är viktigt att man vågar prata om det som inte fungerar och fundera på om det kan bero på miljö, svårighetsgraden eller vad det kan bero på. Man kan inte bara prata om dagsformen, för den har vi alltid med oss (Bodil).

Alla är jätteviktiga i klassen.....för jag kan ju inte vara där överallt och jag kan inte märka allting. Om man samtalar så kan man ju finna eleverna där de är. Om någon har sett att en sak inte funkar så får man ju utvärdera det.... Vi har ett ständigt samtal om detta. (Annika)

Catharina ser en styrka i att dela klass med en annan lärare. En styrka ser hon i möjligheten att ha gemensamma lektioner. Då hon och Cecilia har lektioner ihop kan den ene hålla i lektionen och den andre observera, både sin kollega och eleverna.

Interaktion elever emellan

Lärarna säger att interaktion elever emellan är väldigt sällsynt i deras klasser. Förklaringen ges i elevernas funktionsnedsättning där samspel är en svårighet. Interaktionen som framträder tydligast i studien är den mellan lärare och elev, oavsett om undervisningen sker en- till- en eller i grupp.

Interaktion går via vuxna

Särskilt svårt är det att fånga samspel i en undervisningssituation. Annika säger att hon väljer tillfällen där hon kan ha grupplektioner där hon tror att det ska fungera. Oftast är detta inte kopplat till läs- och skrivundervisning, säger hon. Då de studerade lärarna har grupplektioner framträder interaktion som något som går via läraren till en elev i taget. Bodil säger att försök till interaktion mellan elever kan förekomma på raster, men inte på lektionstid. Catharina berättar att de tre träningskoleeleverna i hennes klass inte samspelar med varandra i en undervisningssituation, men att de övriga eleverna i klassen är duktiga på att samspela med dem. Hon beskriver att de får draghjälp av sina klasskamrater. Träningskoleeleverna får feedback av sina klasskamrater men de ger ingenting tillbaka, berättar hon. För att skapa ett

klimat i klassen som uppmuntrar olikheter har Catharina och Cecilia lagt som möda på att prata om detta:

Vi har olika sätt att uttrycka oss på och vi har olika ställtid, att vi måste lära oss att vänta på svar ibland. Och det skapar ju en otålighet hos dem som är snabba....Det är enormt tålamodsprövande att kunna vänta in andra (Catharina vid intervju).

Catharina berättar att de med bilders hjälp också kan skapa situationer där träningskoleelever blir delaktiga i samma lektioner som andra klasskamrater, trots att innehållet kan vara svårt. Hon berättar att de då väljer bilder efter träningskoleelevernas styrkor. Ett exempel är då klassen ska starta upp ett arbetsområde om huvudstaden. Lärarna valde bilder som de visste att en av deras träningskoleelever skulle känna igen. På detta vis använde man, för eleven kända, bilder för att öka elevens delaktighet.

Då Bodil har grupplektion kan jag se att elevernas fokus är mer splittrat än då de har enskild undervisning. Det är en sagostund där sagan om Bockarna Bruse berättas med hjälp av figurer. Flera av eleverna gör ljud som tolkas som att de är missnöjda eller oroliga. Någon elev får gå undan en stund. Lugnet kommer tillbaka då eleverna får känna på de olika figurerna som finns i sagan.

Interaktion där vuxna blir modeller

Då Cecilia har grupplektion händer det att en elev som läser enligt grundsärskolans kursplan söker kontakt med en elev från träningskolan. Detta uppmärksammar Cecilia vid några tillfällen och bjuder in klasskamraten. Vid detta observationstillfälle fanns en elevassistent i klassrummet. Elevassistenten gick ibland in i gruppdiskussionen genom att ge vägledande frågor. Personalens sätt att interagera avspeglades i klasskamraten som läser enligt grundsärskolans kursplan. Denna elev använde samma strategier, nämligen att ge ledtrådar, till en elev från träningskolan:

Cecilia: Vad kan man göra mer för att spara energi? Det har vi pratat om.
Tystnad i klassen.

Cecilia: Hur gör vi när vi går på teater? Hur kommer vi dit? Titta på NN. (klasskamrat)
Klasskamraten gör gester med händerna och ljudar "g". Alla elever är tysta.

Cecilia: Springer vi?

Elev: Gå.

Klasskamrat: Där kom det ju!

Vid ett annat tillfälle vänder sig klasskamraten till samma elev med orden: Du talar mycket bättre än du gjorde innan. Eleven tittar på klasskamraten och nickar.

För övrigt sker den mesta interaktionen i de tre klasserna via lärare, även i grupplektioner. I välkända aktiviteter kan turtagning förekomma, i situationer som inte är lärandesituationer.

Annika säger att hennes elever som har autism har interaktion som en av sina största svårigheter. Utmaningen beskriver hon som att få eleverna att se vikten av ett samspel. Hon tänker att samspelsträning kan ses som något som man får vara modell i. Under en grupplektion som jag observerar skickas en fråga runt i gruppen. Alla säger sitt för och efternamn och frågar därefter sin bordsgranne: "Jag heter....Vad heter du?" Då en elev fastnar i uppgiften tecknar Annika och initierar meningen: "Jag....."

Hur motiveras eleverna i skolarbetet kring språk- läs- och skrivutveckling?

Då resultatet skulle analyseras utifrån denna frågeställning framkom tre faktorer som särskilt betydelsefulla. Resultatet presenteras utifrån tre olika teman; Individualisera utifrån intressen och styrkor, beröm och återkopplingar samt använda olika sammanhang.

Individualisera utifrån intressen och styrkor

Att hitta former som engagerar eleven framstår som avgörande för hur lärarna fångar elevernas motivation. En utgångspunkt hos alla lärare är elevernas intressen. Annika formulerar det så här:

Man kan ju inte tvinga fram någonting. Man får ju göra det på ett så roligt sätt som möjligt. Om det bara är indianer som de är intresserade av så får man ju försöka få in läs- och skriv i indianerna. Och då kan man ju inte läsa om våren..... Man måste ju se att eleven mår bra. Sedan får man vara lite smart och sätta in de där övningarna man har tänkt - kring indianerna.

Bodils elever får arbeta med material som surrar, blinkar eller är goda att äta. Sådant som motiverar dem att kommunicera blir det som hon använder i de arbetspass som syftar till att träna kommunikation. Hon berättar att arbetslaget upplevde att det var svårt att fånga en av elevernas uppmärksamhet med hjälp av bilder eller föremål. I samråd med varandra kom de fram till att eleven inte var intresserad av föremål, men däremot av riktiga människor. Genom att utgå från fotograferade bilder på personer i elevens närhet kunde de fånga ett intresse och i skolan användes bilderna i kommunikationsarbetet. Plötsligt en dag slutade eleven att intressera sig för bilderna och Bodil och hennes kollegor fick en ny nöt att knäcka. Catharina och Annika berättar att det är lättare att arbeta med läsförståelse om elever får läsa texter som rör det egna intresseområdet.

Förutom intresse utgår lärarna ifrån elevernas styrkor och personlighet. De väljer ofta att arbeta med eleven på platser och i former som elevens trivs bäst med. I intervjun berättar Catharina hur hon och hennes kollega Cecilia tänkte för att motivera en av deras elever att delta i undervisningen kring läs- och skriv. Eleven beskriver hon som en aktiv och fysisk person som har ett stort behov av att få röra på sig. Att sitta i bänken och jobba var, då eleven kom till klassen, näst intill omöjligt för honom. Genom att använda hans behov av att röra på sig gav de eleven arbetsuppgifter som innebar fysiskt arbete, ex sköta sopsortering, följa med vaktmästaren. Ett av elevens intressen var snickeri och skolan ordnade så att det vissa dagar i veckan gick att praktisera på ett byggvaruhus. I arbetet som rörde läs- och skriv utgick Catharina och Cecilia parallellt från elevens intresseområden och personlighet. För att få honom att delta i läs- och skrivförberedande arbete började de med att leka med ärtpåsar med olika bokstäver på. När han kände igen flera bokstäver började de att lägga ihop enkla ord:

Vi kom fram till att om vi plastar in bokstäverna så blir det ett moment att sätta ihop dem till ord. Han får lägga dem i påsen och ge oss vuxna. Det blev ett motoriskt moment som gjorde att han lugnade ner sig. Nu kan han sitta och han är så noga med bokstäverna. (Catharina)

Catharina och hennes kollega låter eleven själv bestämma vilka ord han ska lära sig att stava. Orden är hämtade från hans intresseområde. Vid ett observationstillfälle i klassen sitter eleven som Catharina berättar om och arbetar med sina ord som vid detta tillfälle var ett tiotal.

Eleven tar själv fram sitt arbetsmaterial. Han sätter fast bokstäverna i ett ord som finns på pappret (ex lokförare). En elevassistent ber om bokstav för bokstav som han ger till henne.

Ibland vill man att alla elever ska kunna delta i samma arbetsuppgift. Med ett arbetssätt som utgår från individuella behov, intressen och förmågor kan detta bli en utmaning för lärarna. Annika berättar i intervjun hur de gick tillväga då de arbetade med ett skrivprojekt om dikter. Annika inledde projektet med att introducera olika typer av lättlästa dikter. För att eleverna skulle förstå och anamma uppgiften att skriva egna dikter använde hon sig av en tydlig mall. Mallen bestod av början på olika meningar som eleverna skulle avsluta, ex "Jag drömmer om...., Jag tycker om....". osv. Med stöd från en vuxen kunde alla elever producera en egen text från idé till färdig produkt. Genom att låta elevernas idéer styra över innehållet och med hjälp av en tydlig struktur blev resultatet att eleverna uttryckte stolthet. En av eleverna har inte kommit så långt i sin läsinläring att han kunde läsa sin dikt, men arbetsformen de använde gjorde honom delaktig genom hela processen, och det var något som Annika värdesatte som avgörande för hans engagemang.

Alla lärare har erfarenheter av att eleverna inte känner motivation pga. av att uppgiften var för svår. Ibland har elevernas dagsform en avgörande roll i hur de kan arbeta i skolan. Det är också viktigt att lyssna in elevernas signaler på att de inte vill eller kan arbeta med det som man har tänkt, menar Bodil. Oftast så försöker hon lite till, men vill eleven ändå inte arbeta så erbjuder hon något annat inom det ämnesområde de arbetar med. För att komma underfund med vad det är som är problematiskt värderas dagsform mot ev. för högt ställda mål eller andra faktorer i omgivningen.

Beröm och återkoppligar

Lärarna betonar betydelsen av att göra lärandet synligt. Att veta varför det är bra att kunna använda skriftspråk eller kommunicera stärker motivationen, tror de. Samtidigt ger de uttryck för att det är en stor utmaning i träningskolan, eftersom eleverna ofta har svårt att visualisera ett mål.

Lärarna synliggör lärandet genom att uppmuntra sina elever:

Du har gjort mellanrum mellan orden! Snyggt! Du är ju så fantastisk (Cecilia).

Vad fint du skriver på tavlan (Annika).

Bodil reflekterar över det riktade berömmets betydelse. Med det riktade berömmet förstärker man det som eleven gjort, som var bra. Ett allmänt beröm kan lika gärna tolkas som att fröken var glad eller att eleven är en omtyckt kille/tjej.

I en observation i Bodils klass ska en elev träna sig på att använda bilder vid kommunikation. Bodil vill att eleven ska visa att han vill ha ostbågar genom att peka på en bild med ostbågar. Först går det lite trögt. Bodil vänder sig till sin kollega och frågar henne istället. Kollegan pekar på bilden och får en ostbåge av Bodil:

Bodil: Vad vill du ha? Vill du ha ostbågar?

Eleven pekar på bilden.

Bodil: BRA! Du visar att du vill ha ostbågar! Bra! Vill du ha mer så får du visa på bilden. Vill du ha ostbågar?

Eleven pekar på bilden.

Bodil: Var så god.

Ibland kan det räcka med att man ser det de visar, säger Catharina. Hon vill synliggöra, både med rösten och med kroppen att eleverna har lyckats. Hennes kollega Cecilia visar också med kroppen och med ögonkontakt då hon ger beröm:

Cecilia: Kan du skriva fotboll?

Elev: Ja, det kan jag.

Cecilia: Bra! Får jag se när du skriver fotboll.

Cecilia tittar på när eleven skriver på sitt papper. När eleven är klar gör Cecilia båda tummarna upp.

Eleven möter tummarna med sina egna tummar. De är båda tysta och ser varandra i ögonen.

Cecilia: Var det svåra ord?

Elev: Nej!

Annika återkopplar till tidigare samtal som hon och eleverna har haft. I samtalen repeterar hon ofta det eleverna har sagt och använder det i undervisningen. Fraser som återkommer under observationerna är:

Du sa ju förut att....

Förra veckan pratade vi om och då berättade du att....

Använda olika sammanhang

Språk- läs- och skrivutvecklande arbete behöver sättas in i ett meningsfullt sammanhang menar lärarna i studien. Det som tränas in ska tillämpas på olika ställen. Genom att kunna något i olika sammanhang befästs kunskapen. Exempel som kommer upp är att på promenader läsa på skyltar, använda ordbilder som är bra att kunna eller känna igen, skriva recept som man sedan använder i skolan eller hemma. Det är motiverande att skriva något om någon annan kan läsa det som man har skrivit.

Svenska är absolut inte bara arbete vid bänken. Vi vill få med det och använda det på mer än ett ställe (Annika).

Kommunikation är ett ämnesområde som genomsyrar all undervisning, säger Bodil. Då hennes elever ska ha fruktsund dukas det även fram vattenkanna och mjölk till de som vill ha. På tillbringare och mjölkpaket har någon satt fast bildsymboler för vatten och mjölk. Ingen i personalen eller någon av eleverna gör vid observationstillfället någon notis om detta. Fotografier finns på olika leksaker i en hylla. Motsvarande saker är placerade i samma hylla.

Catharina tror på att utgå från aktuella händelser, som nyheter och melodifestival. Vid observationstillfälle i hennes och Cecilias klass ska eleverna arbeta med att stava och förstå innebörden av olika ord och begrepp. Cecilia, som arbetar den dagen, har valt ord från veckans nyhetsskörd. Hon berättar för mig i ett samtal efteråt att de lägger mycket tid i skolan på att prata och läsa om nyheter. De ord som Cecilia har valt idag har kommit upp tidigare i veckan då de har pratat om nyheter.

Även om lärarna betonar sammanhangets betydelse förekommer det att de ändå utgår från färdigt material, i form av arbetsböcker. Dessa beskrivs som svåra av den anledningen att de fort ökar i svårighetsgrad. Det blir svårare att fånga eleverna motivation då böckerna uppfattas som lösryckta och sakna det sammanhang som eleverna anses behöva för att motivera sitt deltagande. Vid observationerna i Cecilias och Annikas klass framkommer det att eleverna i arbetet med att producera texter har behov av stort vuxenstöd. Det förekommer ibland att läraren utgår från elevens egna erfarenheter av något för att förklara det som är svårt att förstå. Cecilia och Annika som har talande elever använder sig av detta då de ska förklara betydelsen

av olika ord. För att förklara betydelsen av ordet granne i en arbetsbok lägger Annika mycket tid på att ringa in ordets betydelse med hjälp av vad det innebär i sin elevs liv. Hon sätter in betydelsen av ordet granne i ett sammanhang som eleven kan känna igen:

Han som bor vid sidan av. Har du en granne som bor i lägenheten bredvid din? Är det grannen? När du kommer hem bor ju du, mamma och ditt syskon. På andra sidan bor ju grannen.” Annika tar en penna och ritar samtidigt som hon pratar med tecken. Hon ställer frågor om den person som bor bredvid elevens lägenhet. Genom att ringa in om det är en person, en baby, en hund får hon till slut en reaktion från eleven som hon tolkar som att han har förstått. Eleven slår ihop arbetsboken och säger ”Thats it!”. Han är klar med uppgiften.

Sammanfattning av resultatet

AKK används av lärarna på olika sätt och av olika anledningar. För Annika blir användningen av alternativa kommunikationssätt ett sätt att tydliggöra vitsen med kommunikationen. För hennes elever blir pek-karta ett stöd då de ska prata. Pek-kartan tydliggör att det förväntas ett svar. Bodil använder AKK för att strukturera upp dagen och lektionspassen. Bilder och föremål används för att öka elevers delaktighet- för att kunna be om något eller för att välja en aktivitet. Catharina och Cecilia arbetar inte uttalat med AKK. De använder sig ändå av bilder i undervisningen, men inte som ett kommunikationssätt. Behovet av att förstå vad enskilda elever säger uppstår ibland men ifrån datamaterialet framgår inte om användning av AKK hade gjort någon skillnad.

Interaktionen i undervisningen sker företrädesvis på lärarnas initiativ. Ofta ger lärarna mycket stöd i början av en uppgift. Efterhand som eleverna har förstått uppgiften blir stödet mindre tydligt. Stödet kan bestå i att läraren ljudar ett ord för eleven, använder AKK och bilder. Ibland är läraren modell för hur en uppgift ska genomföras. Genom imitation gör eleven som läraren eller annan skolpersonal visar. Eleverna ges tid till att interagera med de vuxna. Det är inte alltid som läraren får gensvar i interaktionen. För att få detta använder lärarna sig av olika strategier; man ger lättare uppgifter, ställer vägledande frågor, kommunicerar med hjälp av AKK i form av bilder, tecken eller pekkarta. Gemensamt för dessa strategier är att de underlättar för eleverna att interagera. Interaktion elever emellan sker mer sällan. Där detta förekommer tydligast är i den blandade klassen som består av elever från grundsärskolans båda inriktningar. Interaktionen sker då på initiativ från elever som läser ämnen (grundsärskola).

Material och uppgifter hämtas från elevernas intressen, erfarenheter och personlighet. Med utgångspunkt i detta försöker lärarna hitta former som eleverna vill arbeta i. Lärarna använder riktat beröm, där de är tydliga med vad eleven har gjort som är bra. Det riktade berömmet fungerar som ett sätt att synliggöra för eleven vad målet med undervisningen är. Det förekommer också mycket allmänt beröm från lärare till elev. Den uppmuntran som lärarna ger eleverna fungerar som ett sätt att få eleverna att känna sig sedda och uppskattade. Elevers egna erfarenheter från andra sammanhang används i kommunikation och undervisning. Svåra ord och begrepp sätts i relation till kända ord och begrepp, som ett sätt att skapa ny förståelse. Saker som man har tränat på i klassrummet tillämpas i andra sammanhang.

6. Diskussion

Efter en inledande metoddiskussion kommer resultatet att analyseras. Eftersom studien är inspirerad av det sociokulturella perspektivet på lärande kommer resultatet att speglas i den lärandeteorin såväl som i annan relevant litteratur.

Metoddiskussion

Att kombinera intervju med observationer visade sig vara ett bra sätt att få inblick i lärares arbetssätt. De två metoderna kompletterade varandra på det viset att intervjun gav information som i vissa fall förtydligade det jag kunde se i observationerna. Att ha intervjun efter observationerna var att föredra eftersom det hade sina fördelar att ha sett undervisningen innan intervjufrågorna ställdes. I de intervjuer som genomfördes efter observationerna fanns möjlighet att komplettera med frågor som rörde sådant som uppmärksammats i observationerna. I det fall som observation kom efter intervjun fick kompletterande frågor ställas i efterhand.

Studien är inspirerad av den etnografiska traditionen. Inom etnografiska studier är det vanligt att kombinera tre olika metoder för att få svar på sina forskningsfrågor, s.k. triangulering (Stukát, 2009; Fangen, 2011). En vanlig kombination är att komplettera observationer och intervjuer med någon form av dokumentanalys. Inför planeringen av metodval funderade jag kring vad för slags dokument som skulle kunna beskriva pedagogiska strategier i undervisningen i språk- läs- och skrivutveckling på de aktuella skolorna. Frågor som den här studien vill ge svar på blir svåra att besvara genom dokument eftersom studien utgår från interaktionen mellan de olika aktörerna. I efterhand kan det diskuteras om det förhåller sig på det viset. En möjlig variant på dokumentanalys skulle kunna vara en analys av lärarnas planeringar, och i dem söka efter svar på hur de planerar sin undervisning. Det hade kunnat ge intressant information om vad det är som styr över arbetsformer. Det kan också betvivlas eftersom planeringar inte alltid genomförs som det var tänkt, av olika anledningar. En planering i sig är därför inte intressant utan det genomförande som följer efter. Risken med ett sådant dokument i analysarbetet skulle kunna bli att planering jämförs med genomförande och då hamnar man utanför denna studies syfte.

Resultatdiskussion

Resultatet diskuteras i tre rubriker, utifrån de tre forskningsfrågorna i syftet.

Hur används alternativa kommunikationssätt i undervisningen?

Heister Trygg (2009) förklarar att personer med kommunikationssvårigheter (brukaren i begreppet BRO) kan behöva erbjudas olika former av AKK. Ett kommunikationssätt kanske inte fungerar i alla lägen och det kan vara svårt att i förväg veta vilket redskap för kommunikation som blir bäst för varje brukare. Bodil befinner sig i fasen att hitta rätt kommunikationssätt för enskilda elever. Genom att erbjuda olika former av AKK som stimulerar olika sinnen har hon lättare att hitta rätt. Att filma sina kommunikationsförsök med enskilda elever kan också ses som en strategi för att utveckla val av AKK, vilket i längden kan stimulera språk- läs- och skrivarbetet i skolan. Då Annika väljer att teckna till sina talande elever visar hon att hon har bedömt att tecken behövs för att tydliggöra vad hon kommunicerar om. Eleverna som ibland fastnar i kommunikationen tillbaka har tillgång till ett annat kommunikationssätt; pek-kartan. AKK förekommer i Annikas klass genom hela skoldagen, på raster och lektioner, då kommunikation riktas till elever. På detta sätt

exemplifierar hon hur AKK kan fungera enligt BRO-begreppet (Thunberg et al, 2011; Heister Trygg, 2009).

AKK används också som en artefakt för att öka elevernas delaktighet. Bilder underlättar i vissa fall för någon att kommunicera önskemål, att välja eller välja bort en skoluppgift.

Elever med kommunikativa svårigheter kan ge signaler som de vuxna inte uppfattar (Heister Trygg, 2005). En lärare kan behöva träna sitt öga för att uppfatta subtila samspelsförsök. Bodil har insett att hon behöver dokumentera sina elevers kommunikationsförsök eftersom dessa kan vara svåra att upptäcka i stunden. En strategi hon har provat är att filma sekvenser som hon analyserar tillsammans med arbetslaget. Utifrån den miljörelativa modellen att förhålla sig till funktionsnedsättningen utvecklingsstörning ses de personliga egenskaperna i förhållande till miljöns möjligheter att anpassa sig till dem (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Med ett intresse för den enskilda elevens kommunikationsförsök kan en lärare genom dokumentation se sådant som inte uppfattas direkt.

Catharina och Cecilia använder inte AKK i sin undervisning eftersom de har bedömt att deras elever inte behöver detta. I arbetet med elevernas kommunikation lägger de stor vikt vid att skapa trygghet, så att deras elever ska känna tillit till sin förmåga att uttrycka sig. Lärarna arbetar både enskilt och i grupp med detta för att skapa ett klimat där alla elever ska våga prata. Bilder och loggböcker används för att bekräfta elevers kommunikation. Om Catharina och Cecilias elever i träningsskolan befinner sig i någon av de grupper som Thunberg (2011) förklarar ha behov av AKK för att förstå eller uttrycka sig kan denna studie inte dra några slutsatser om. Däremot visar resultatet på att undervisningen på många sätt bygger på att ta hjälp av bilder för att initiera och förstå kommunikation. Då elevers kommunikation inte uppfattas på första försöket sätts den tillit som lärarna arbetar för på prov. För att undvika detta ges eleven lättare uppgifter. Heister Trygg (2005) varnar för att svårigheter i att uppfatta kommunikationsförsök kan innebära en negativ utveckling då den vuxnes förväntningar sänks.

Hur och när framstår interaktion i undervisningen?

Den interaktion som är övervägande i klassrummen är den som sker på den vuxnes initiativ, riktat till en elev åt gången. Det är ett intressant studieobjekt eftersom information om hur lärarna interagerar för att befinna sig inom den proximala utvecklingszonen kan uppfattas här. Genom att ge mycket stöd inledningsvis fasar lärarna efterhand ut stödet mer och mer. Begreppet scaffolding kan användas för att beskriva detta arbetssätt (Moni & Jobbling 2001, Light, McNaughton, Weyer & Karg 2008).

Cecilia exemplifierar scaffolding då hon i en grupplektion går fram till en elev och ljudar tyst det ord som alla ska skriva vid sina bänkar. Det stöd som Cecilia ger eleven uppfattar jag som avgörande för att eleven ska kunna delta och göra samma arbetsuppgift som sina klasskamrater. Det kommunikativa stödet fungerar som de vägräcken Säljö (2005) i sin metafor förklarar håller bilen på körbanan. Scaffolding beskriver den pedagogiska strategi Annika använder kunde då hon i en lektion med två elever till en början ger mycket stöd genom att hon läser och tecknar betydelsefulla ord i arbetsbokens uppgifter. Hon förklarar hur eleverna ska göra, hon ger dem ledtrådar så att de ska hitta svaren i boken. Frågorna i boken var uppbyggda på liknande sätt och efterhand som skolarbetet pågick hade eleverna förstått hur uppgiften skulle göras. Annikas stöd i att klara uppgiften blev då mindre uttalat. Strandberg (2005) förklarar att arbetet med att befinna sig i elevens proximala utvecklingszon

är beroende av att lärare och elev interagerar med varandra. Han ser det som ett samarbete mellan lärare och elev.

Ibland är de vuxna modeller vid lärandesituationer. Detta blir tydligt då Bodil och hennes kollega, i kommunikationsträning, visar sin elev hur man ska bära sig åt för att be om någonting med hjälp av bilder. I detta fall blir imitation ett redskap för lärande (Westlund, 2012). Bodil förklarar i intervjun att hennes mål med denna undervisningsform är att det stöd som eleven får skalas bort efterhand eleven blir mer delaktig själv. Det hon ger uttryck för är att hon planerar en arbetsmodell som bygger på scaffolding. Studien visar att interaktion mellan lärare och elev har betydelse för hur läraren lägger upp sin undervisning utifrån svårighetsgrad. Scaffolding kan anses vara en pedagogisk strategi som lärarna använder för att eleverna ska kunna arbeta så självständigt som möjligt i kända sammanhang.

Ibland vill lärarna göra interaktion möjlig genom att sänka trösklarna för elevernas deltagande. Det kan handla om att ge eleven uppgifter som läraren på förhand vet att eleven klarar av. En reflektion kring detta arbetssätt resulterar i en tolkning att sådana strategier kan ses som lotsning. Säljö (2005) beskriver lotsning som ett sätt att ta bort svårigheter och där läraren gör jobbet åt eleven. Nyttan av lotsning vid lärande är i Säljö's definition låg. Studien visar att syftet i dessa fall handlar om att göra uppgiften så pass lätt att osäkra elever ska våga eller kunna visa vad de redan kan. Här kan man anta att lärande är underställt interaktionen. Detta resultat stämmer väl överens med vad som Berthén (2007) och Skolinspektionen (2010) kommer fram till angående grundsärskolans dilemma, nämligen svårigheten att balansera mellan omsorg och krav.

I studien uppmärksammas interaktion elever emellan i liten skala. Tydligast framträder det i den klass där elever från grundsärskolans båda inriktningar ingår. Interaktionen som uppstår kan dock inte karaktäriseras som ett lärande, snarare som en klasskamrats försök att få en annan klasskamrat att svara på en fråga. Det kan också uppfattas som ett försök att utveckla en kompisrelation. Lärande elever emellan har stor betydelse inom det sociokulturella perspektivet på lärande. Östlund (2012) beskriver träningsskolan som en plats där elever inte utvecklar relationer med varandra. Elevernas relationer är knutna till de vuxna som arbetar i skolan, s.k. vertikala relationer. Skolinspektionen (2010), Berthén (2007) och Östlund (2012) är tydliga då de fastslår att lärande tillsammans med andra inte prioriteras i grundsärskolan. Denna studies fokus befinner sig inom området språk- läs- och skrivstimulerande arbete. Studien kommer fram till att undervisningsstunder i de studerade klasserna oftast utgår från individuella intressen och förmågor inom detta område. I grupplektioner tycks oftast interaktion ske mellan lärare och elev. Detta är någonting som lärarna är medvetna om och de förklarar bristen på interaktion med elevernas funktionsnedsättning. Med ett resonemang som utgår från elevernas svårigheter signalerar lärarna att de lägger problemet på individnivå, i enlighet med den medicinsk/individuella modellen (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Att de tillämpar imitation som ett sätt att lära ut visar samtidigt på en tro att eleverna ska kunna utveckla någon form av förmåga till interaktion, då med mycket vuxenstöd. Lärarna försöker vara modeller för hur man kommunicerar med andra och de berättar att de tränar samspel. Eftersom lärarna har en medvetenhet i betydelsen av lärande i interaktion elever emellan försöker de stimulera samspel genom att vara modeller. De vuxnas roll i aspekten interaktion elever emellan blir därmed stor.

Inom det sociokulturella perspektivet på lärande ser man att människan använder olika redskap, artefakter, för att förstå och lösa problem (Säljö, 2005; Strandberg, 2005). Lärarna tar hjälp av artefakter då de vill att eleverna ska ha ett gemensamt fokus. Föremål och bilder

är de vanligast förekommande. Inom det sociokulturella perspektivet på lärande betonas också att olika kulturer värdesätter olika typer av färdigheter (Säljö, 2005). Att arbeta efter en känd modell eller rutin ses i studien som ett redskap för att skapa en undervisningssituation i grupp. Med återkommande inslag som eleverna känner igen kan lärarna hålla lektioner där eleverna vet vad som förväntas.

I en grupplektion i Bodils klass uppstod en orolig stämning hos några av eleverna. Det kan finnas flera olika orsaker till den oroliga stämning som rådde. Med tanke på hur subtilt samspelsförsök kan framstå så kan man anta att Bodil inte uppmärksammade enskilda elevers försök till interaktion (Heister Trygg, 2009). Kanske kunde filmdokumentation, liknande den som Bodil gjorde med en enskild elev, ge svar på hur ev. interaktionsförsök ser ut mellan elever i klasserna.

Hur motiveras eleverna i skolarbetet kring språk- läs- och skrivutveckling?

Studien visar att det enskilda arbetet med en elev åt gången, s.k. en- till- en, är övervägande vid undervisning. Att hitta ett arbetssätt som fungerar bra för eleven framstår i studien som viktigt för att lägga undervisningen på rätt nivå. Elevernas delaktighet blir ett mått på att man har lyckats. Att locka med sig eleverna i undervisningen framstår därför som viktigt i lärarnas arbete. Om eleverna inte vill delta är det väldigt svårt, nästan omöjligt, att få till stånd ett lärande, menar de. Den inre motivationen som Gärdenfors (2010) talar om styrs av nyfikenhet och ett eget intresse. Även Moni och Jobling (2001) liksom Lights et al (2008) belyser vikten av att lärande måste upplevas meningsfullt för att elever ska välja att lägga den energi det kräver för att ta del av undervisningen. Läsinlärning är beroende av hur stor ansträngningen upplevs i förhållande till utbytet, dvs. glädjen i att kunna läsa, förklarar Lundberg (2012) och Taube (2007). Anpassningar som gör ansträngningen mindre kan vara lättlästa texter. Då Annikas elever får lättlästa, men nya, texter erbjuder hon en utmaning som är tillräckligt stor för att eleverna ska lägga ner den energi det tar att ta sig an uppgiften. Då lärarna i studien, trots olika klassammansättningar och olika förutsättningar hos enskilda elever, så samstämmigt visar på den inre motivationens betydelse, kan man anta att de uppfattar detta som centralt i professionen. De artefakter som lärarna använder för att stärka elevernas inre motivation består av material i form av de föremål eller texter som är valda utifrån elevernas egna intresseområden. Elevens intresse är utgångspunkt - oavsett om det, som i Bodils fall, handlar om att arbeta mot målet att i framtiden kommunicera med hjälp av pek-karta, eller som i Catharinas fall, handlar om att motivera eleven till att närma sig arbetet med bokstäver.

Motivation stärks av feedback som utgår från elevernas proximala utvecklingszon, förklarar Taube (2007) och Westlund (2010). Ett allmänt beröm kan ha den effekten att den som får beröm känner sig omtyckt. En riktad och framåtsyftande feedback berättar på samma gång vad det är som är bra och förklarar syftet med uppgiften. Det förekom både allmänt och framåtsyftande beröm i de studerade lärarnas klassrum. Det allmänna berömmet verkar ha den avsikten att sprida ett trivsamt klimat i klassrummet. I observationen hos Cecilia såg jag hur hon gav sina elever feedback då hon gick igenom en färdig uppgift. De fick veta vad som var bra och att de hade gjort framsteg. I observationen hos Bodil såg jag hur hon under arbetspassets gång gav framåtsyftande feedback för att upprätthålla elevens engagemang och motivation att fortsätta.

Att lära i ett sammanhang som känns meningsfullt kännetecknar Säljö (2005) som ett situerat lärande. Läsinlärning stimuleras av att det man ska läsa känns meningsfullt och användbart (Johansson, 1993a; Liberg, 2007). När det handlar om att producera en text blir det mer motiverande om texten blir läst av någon annan. När det handlar om att läsa eller känna igen

ordbilder blir det mer intressant om man upptäcker orden i fler sammanhang än vid bänkarbetet i klassrummet. Om man kan följa ett recept blir det motiverande att baka osv. Studien visar att användning av sådana sammanhang framstår som en pedagogisk strategi som lärarna använder för att använda motivationens drivkraft.

Specialpedagogiska implikationer

Studiens visar att lärarna lägger stor vikt vid att känna sina elever. Samarbetet mellan eleverna och lärarna vägleder lärarna i hur de ska arbeta vidare. Det individuella arbetet med enskilda elever skapar troligtvis välgrundade kunskaper om hur eleverna tar sig an olika typer av skoluppgifter, men det innebär också att alla som arbetar i klassen behöver arbeta mot samma mål om skolarbetet ska vara utvecklande för eleven. De vuxnas roll i elevernas skolgång blir väldigt stor i träningskolan. Berthén (2007) och Östlund (2012) har uppmärksammat detta genom sina studier. För att inte hamna i fällan att trygghet sker på bekostnad av stimulans behöver en speciallärare i träningskola synliggöra för sig själv och arbetskamrater vad i undervisningen som syftar till vad. Hur mycket underlättar en lärare till förmån för interaktion och trivsel? Vilka signaler sänds ut till elever om lotsningsstrategier överväger? I den aktuella studien går det inte att dra några slutsatser om i vilken grad lotsning förekommer men i ett större perspektiv kan det ändå finnas en anledning att fundera kring hur lotsning kan gestaltas i olika verksamheter och i olika situationer. Motsatsen till lotsning uppfattar jag som scaffolding. Den heterogena elevgrupp som träningskolan elever utgör kan innebära att lärare inom denna inriktning behöver kunna arbeta på väldigt olika sätt. Speciallärare i träningskola behöver ha kompetens i att undervisa i att utveckla kommunikation, likväl som i läs- och skrivprocessen. En viktig del i speciallärarens utbildning borde vara att få kompetens i att arbeta för att befinna sig i elevens proximala utvecklingszon och hur detta ska kunna tillämpas tillsammans med andra. Lärande i grupp, då det gäller läs- och skrivutveckling, framstår i studien som någonting som är svårt. Det lärarna i studien framhåller som svårt är inte unikt för denna studie. Östlund (2012) reflekterar i sin avhandling över träningskolan möjligheter och svårigheter att organisera sin undervisning så att interaktion mellan elever kan användas i undervisning.

Förslag till fortsatt forskning

Ett förslag till fortsatt forskning rör det dilemma som framkommer då det gäller grundsärskolans båda inriktningar, nämligen svårigheten att arbeta i grupp. En studie som har för avsikt att beskriva och synliggöra det lärande som sker tillsammans med andra skulle vara intressant att ta del av. Många studier har inriktat sig på inkluderande verksamheter, där interaktion mellan grundskolans och grundsärskolans elever blir ett redskap för lärande och ömsesidigt utbyte. Träningskolan verksamhet, utifrån lärande i grupp, kanske behöver visualiseras och konkretiseras för att upptäcka de möjligheter som finns.

Ett annat förslag till fortsatt forskning skulle kunna vara att göra en liknande undersökning som denna, men med ett större intresse för det växande IKT-mediet.

Referenslista

Diana Berthén. (2007). *Förberedelse för särskildhet Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstads universitet.

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.

Granlund, M., & Göransson, G. (2012). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & S. Antonson (Red). *Nya omsorgsboken*. (s 12-20). Malmö: Liber.

Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.

Heister Trygg, B. (2009). *Alternativ kompletterande kommunikation - i teori och praktik*. Ljungby: Hjälpmedelsinstitutet.

Heister Trygg, B (2005). *GAKK grafisk AKK. Om saker, bilder och symboler som Alternativ Kompletterande Kommunikation*. Malmö: SÖK- Södra regionens kommunikationscentrum.

Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups utbildning AB.

Johansson, I. (1993a). *Läs- och skrivutveckling hos barn med Downs syndrom. Deskriptiv och explanatorisk del*. Forskningsrapport 93:5. Högskolan i Karlstad.

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

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

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, C. (2007). *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. (Skolverkets rapport, 2007:4). Stockholm: Liber.

Light, J., McNaughton, D., Weyer, M. & Karg, L. (2008). Evidence-Based Literacy Instruction for Individuals Who Require Augmentative and Alternative Communication: A Case Study of a Student with Multiple Disabilities. *Semin Speech Lang*, 29(2),p.120-132. doi: 10.1055/s-2008-1079126

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

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

Mitchell, D. (2007). *What really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based teaching strategies*. London: Routledge

Moni, K. B., & Jobling, A.(2001). Reading-related Literacy of Young Adults with Downs´ syndrome: Findings from a three year teaching and research program. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 48, (No. 4.),p.377-394. doi: 10.1080/10349120120094275

Reichenberg, M., & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.

Reichenberg, M. (2012). Gränser på gott och ont. Undervisning i särskolan förr och nu. I. D. Andersson & L-E. Edlund (Red.), *Språkets gränser - och verklighetens. Perspektiv på begreppet gräns* (s.143-155). Umeå: Institutionen för språkstudier Umeå Universitet.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Fritzes

Skolinspektionen. (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*. Rapport 2010:9. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och särsvux – ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2012). *PISA 2012 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Fritzes.

Stukát, S. (2009). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: studentlitteratur.

Strandberg, L. (2005). *Vygotskij i praktiken. Bland plughästar och fusklappar*. Finland: Norstedts akademiska förlag.

Swärd, A-K.,& Florin, K. (2011). *Särskolans verksamhet : uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.

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

Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

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

Thunberg ,G. (2011). AKK- Alternativ kompletterande kommunikation för personer med autism. Stockholm: Autismforum, Stockholms läns landsting. Hämtad 13-12-29 från http://autismforum.se/gn/export/download/af_pdf_vad_kan_man_gora/AKK_kunskapsoversikt_thunberg.pdf

Thunberg, G., Carlstrand, A., Claesson, B.,& Rensfeldt Flink, A. (2011). *KomIgång - en föräldrakurs om kommunikation och kommunikationsstöd*. Vänersborg: Västra Götalandsregionen och Habilitering & Hälsa.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.vr.se/>

Yin, K.R.(2011). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.

Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Malmö: Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola.

Webbsida:

Svenska akademien. (2014). *Svenska akademiens ordbok*. Hämtad 140508 från <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>

Bilaga 1: Missivbrev



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hej!

Mitt namn är Anna Kanerot och jag arbetar som lärare i en träningskola. Parallellt med mitt arbete studerar jag till speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning på Göteborgs universitet. Under vårterminen skriver jag mitt avslutande examensarbete där jag intresserar mig för språk- läs- och skrivutvecklande arbetssätt på träningskola.

Uppsatsen kommer att handla om hur personal inom träningskola arbetar och ser på undervisning kring språk, läs - och skrivutveckling. Det finns inte många studier kring undervisning i träningskola så era tankar och medverkan är värdefull!

För att få svar på mina forskningsfrågor så skulle jag vilja komma till er och vara med under några lektioner och även träffas för intervju med berörd lärare. Eleverna eller ni kommer inte att filmas och jag kommer inte att observera enskilda elever. Det är ert arbetssätt som är intressant för mig, inte elevernas prestationer.

När ni bestämt er för att vara med i undersökningen kan ni alltid välja att dra er ur om ni skulle vilja det. Brukligt är att informera vårdnadshavare om syftet med studien. De har möjlighet, å deras barns vägnar avstå från att delta. Allt material som samlas in kommer att raderas så fort uppsatsen är godkänd och er skola och era identiteter kommer inte att kunna spåras i uppsatsen.

Jag hoppas att ni känner att detta skulle kunna vara intressant för er och er verksamhet. Om ni har några frågor så går det jättebra att kontakta mig.

Vänlig hälsningar

Anna Kanerot

annakanerot@xx.com

tel. xxxx-xxxxxx

Bilaga 2: Observationsprotokoll

MOTIVATION

Hur motiveras eleverna?

<p>Vilken typ av feedback ger läraren eleverna? (uppmuntran, beröm, framåtsyftande kommentarer, annat)</p>	<p>Elever som inte vill delta i undervisning, vilka didaktiska val gör läraren för att få med dem?</p>
--	--

Motivation:

Vad är det för innehåll? Vilka förmågor övas?

INTERAKTION

Hur sker interaktion?

Vilka interagerar med vilka? (Elev - elev, lärare - elev, grupp)	Vem initierar interaktion? (läraren?, elev?)
--	--

Spontana samspejssituationer - Hur bemöts de?	Planerade samspejssituationer - Hur hanteras de? (från iscensättning till avslut.)
---	--

När sker interaktion?

I vilka situationer sker interaktion?

SPRÅK:

BRO (Brukaren, redskapen, omgivningen)

FIA (Form, innehåll, användning)

Vilka redskap används? (tecken, bilder, annat) <i>redskap/form</i>	I vilka situationer används AKK? (läromedel, kommunikation, lek,) <i>omgivning/användning</i>
Vad är det man läser, kommunicerar man om? <i>innehåll/omgivningen</i>	

Bilaga 3: Intervjuguide

1. Vad har du för utbildningsbakgrund?
2. Hur många år har du i yrket?
3. Vad skulle du säga kännetecknar ditt sätt att undervisa i språk- läs och skrivutveckling?
4. Använder du dig av någon uttalad undervisningsmetod? Vilken i så fall?
5. Beskriv en lyckad undervisningssituation (språk- läs- och skriv) du varit med om nyligen. Vad i den stunden tycker du var bra? (*Alternativt använd ett exempel från observationerna*)
6. Vilken är din viktigaste egenskap som lärare?
7. Man talar ofta om betydelsen av att lära sig i ett meningsfullt sammanhang. Hur tänker du kring det när det gäller språk- läs- och skrivundervisning?
8. Om en elev inte vill delta i undervisningen. Hur gör du för att få med den?
9. När en elev gör framsteg i sitt lärande . Vad gör du i det läget?
10. Hur uppmuntrar du elever i arbetet?
11. Hur hittar man rätt nivå på skolarbetet?
12. Vad gör du när det blir för svårt?
13. Beskriv en lyckad undervisning (språk- läs- och skriv)du varit med om där du ser att eleverna samspelar med varandra. Vad hände? Hur skulle du beskriva ditt förhållningssätt? (*Alternativt använd ett exempel från observationerna*)
14. På vilket sätt skulle du beskriva att AKK används i undervisningen?
15. Vad är viktigt att tänka på vid undervisning med hjälp av AKK?