

Att läsa utifrån sin förmåga

En multipel fallstudie kring förståelsen av text hos elever med synnedsättning eller blindhet och ytterligare funktionsnedsättning

Karin Petersson

Specialpedagogiska institutionen
Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp
Specialpedagogik
Speciallärarprogrammet med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling (90 hp, AN)
Höstterminen 2016
Handledare: Ulla Ek
English title: To read on ones own ability



Stockholms
universitet

Att läsa utifrån sin förmåga

En multipel fallstudie kring förståelsen av text hos elever med synskada eller blindhet och ytterligare funktionsnedsättning

Karin Petersson

Sammanfattning

Betydelsen av att kunna läsa och förstå det man läser är stor. Inom forskningen har man under senare tid betonat detta och läsförståelse är något som diskuteras mycket inom skolvärlden, vilket aktualiserades ytterligare då senaste Pisa-undersökningen visade att svenska elevers läsförståelseförmåga minskar. Vad innebär läsförståelse då för en elev med synnedsättning eller blindhet och ytterligare funktionsnedsättning som läser enligt grundskolans kursplan? Tankar kring detta har resulterat i denna studie, där syftet är att utifrån två frågeställningar belysa förståelsen av text hos denna elevgrupp. Frågeställningarna formulerades utifrån; Vilka faktorer inverkar positivt på elevens förståelse av text? Vilka faktorer inverkar negativt på elevens förståelse av text? Studien är en multipel fallstudie i deskriptiv design där fyra elevers arbete kring åtta olika texter utgör materialet till studien. De åtta olika texterna är fördelade mellan skönlitterär- och faktakarakter, och eleverna får ta del av dem samt bearbeta dessa texter genom hörförståelse eller läsförståelse via individuellt läsmedium. Studiens resultat visar bland annat att flertalet elever har svårigheter vad gäller central koherens, kognitiv förmåga och exekutiva funktioner, och om dessa faktorer inte anpassas utifrån individ, både vad gäller textens innehåll och hur uppgifterna är upplagda, kan det leda till en negativ inverkan på elevens förståelse av text. Då det gäller positiv inverkan visar studien att bland annat faktorer som ord- och begreppsförståelse, repetition och anpassning och stöd av pedagog i en sociokulturell kontext har betydelse för elevernas förståelse av text. Måhända skulle elevens läslust och förståelse gynnas om pedagogen oftare tog en mer direkt roll visavi eleven och att tekniken fick en mindre framträdande roll. Resultatet av studien visar även att flera av de olika faktorerna samverkar med varandra och att lärsituationen är komplex för denna elevgrupp. Detta kräver i sin tur mycket av pedagogen vad gäller kunskap i både språk- och begreppsutveckling och utveckling av läsning och läsförståelse samt kunskap kring de olika funktionsnedsättningarna.

Nyckelord

Läsförståelse, synnedsättning, blindhet, flerfunktionsnedsättning, utvecklingsstörning, grundskola, neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, punktskrift, läsmedium

Innehåll

Förord

Inledning	1
Syfte och frågeställningar	1
Bakgrund	1
Centrala begrepp.....	2
Synnedsättning och blindhet	2
Flerfunktionsnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning.....	2
Utvecklingsstörning	3
Neuropsykiatrisk funktionsnedsättning	3
Punktskriftens historia och dess användning	4
Andra läsmedium vid synnedsättning och blindhet.....	5
Tidigare forskning.....	6
Barns språk- och begreppsutveckling	6
Barns läsutveckling.....	7
Vad är läsförståelse?.....	8
Faktorer som kan inverka på läsutveckling och läsförståelse	8
Språk- och begreppsutveckling hos barn med synnedsättning och blindhet.....	10
Läsning och läsförståelse vid synnedsättning och blindhet	10
Rättigheter	11
Skolans styrdokument.....	12
Teoretisk utgångspunkt.....	12
Sociokulturellt perspektiv	12
Metod	13
Fallstudie.....	13
Studiens urval.....	14
Genomförande	14
Transkribering.....	16
Analysmetod.....	16
Resultat	17
Skönlitterär text med förberedelse/förförståelse – högläsning	17
Skönlitterär text med förberedelse/förförståelse – läsmedium	18
Skönlitterär text utan förberedelse/förförståelse – högläsning	20
Skönlitterär text utan förberedelse/förförståelse – läsmedium.....	21
Faktatext med förberedelse/förförståelse – högläsning	21
Faktatext med förberedelse/förförståelse – läsmedium.....	22
Faktatext utan förberedelse/förförståelse – högläsning.....	23
Faktatext utan förberedelse/förförståelse – läsmedium	24

Identifierade faktorer	25
Tveksamhet och frågor	25
Behov av repetition	25
Uttrycker att det är svårt.....	26
Tekniksvårigheter	27
Anpassning och stöd av pedagog	28
Diskussion	29
Resultatdiskussion	29
Faktorer som inverkar positivt på elevens förståelse av text	29
Faktorer som inverkar negativt på elevens förståelse av text	31
Metoddiskussion	32
Etiska reflektioner	33
Avslutande reflektioner och implikationer för praktiken	34
Vidare forskning	35
Referenser.....	36
Bilagor.....	40
Bilaga 1.....	40
Bilaga 2.....	41
Text 1 Skönlitterär text med förberedelse/förförståelse – Högläsning.....	41
Bilaga 3.....	43
Text 2 Skönlitterär text med förberedelse/förförståelse - Läsmedium	43
Bilaga 4.....	45
Text 3 Skönlitterär text utan förberedelse/förförståelse - Högläsning	45
Bilaga 5.....	46
Text 4 Skönlitterär text utan förberedelse/förförståelse - Läsmedium	46
Bilaga 6.....	47
Text 5 Faktatext med förberedelse/förförståelse - Högläsning.....	47
Bilaga 7.....	49
Text 6 Faktatext med förberedelse/förförståelse - Läsmedium	49
Bilaga 8.....	51
Text 7 Faktatext utan förberedelse/förförståelse - Högläsning	51
Bilaga 9.....	52
Text 8 Faktatext utan förberedelse/förförståelse - Läsmedium	52

Förord

Mitt första tack går till de fyra elever som till min glädje tackade ja till att delta i denna studie. Utan er hade uppsatsen inte blivit till. Ett stort tack även till de pedagoger och personal, som inte bara utförde det pedagogiska arbetet tillsammans med eleverna, utan även stöttade mig under arbetets gång.

Jag vill tacka min arbetsgivare, Specialpedagogiska Skolmyndigheten, som gav mig möjligheten att studera. Ett särskilt tack till min chef, som under den här tiden inte bara varit ett uppskattat bollplank utan även gett mig förutsättningar så att detta arbete kunnat slutföras. Mina fina kollegor på Resurscenter syn Örebro som funnits där och peppat mig när det ibland känts jobbigt och närmast omöjligt, och som frikostigt delat med sig av erfarenhet kring arbetet med denna elevgrupp - tack!

När arbetet med studien inleddes och jag blev tilldelad min handledare Ulla Ek blev jag glad. Det kändes tryggt. Dessa känslor har hållit i sig under både toppar och dalar under arbetets gång. Ett stort tack Ulla - Du har varit en klippa!

Till sist vill jag tacka min man och mina barn som stöttat mig helhjärtat under studietiden. Ni är mitt allt!

Vintrosa, Augusti 2016

Inledning

Att kunna läsa och förstå det man läser är viktigt i ett kunskapssamhälle som vårt, där det nu skrivs i många fler sammanhang och i många fler olika medier än vad det gjorts tidigare. En god läsförmåga, både vad gäller läsförståelse och läsflyt, är en avgörande kunskap för att kunna delta fullvärdigt i samhället och i sitt kommande arbetsliv (Bråten, 2008; Garne, 2010; Häggström, 2003). Resultat från olika undersökningar, som till exempel Pisa 2012 (Skolverket, 2013), visar att svenska elevers förmåga till läsförståelse blir allt sämre. Att vi idag lägger så stor vikt vid elevers förmåga till, och utveckling kring, läsförståelse är ett relativt modernt fenomen. Anledningen är att man tidigare inte såg läsning som en meningsskapande process. Då låg fokus mer på att läsningens uppgift var att utöka människans minne. Idag är det ett omfattande forskningsområde med en rad olika ämnen representerade (Bråten, 2008). Efter att under många år arbetat med elevgruppen som har synnedsättning eller ytterligare funktionsnedsättning växte ett intresse kring elevgruppen och dess förhållande till läsförståelse fram. Hur främjar man deras lärande inom detta område? Denna studie är ett försök att belysa komplexiteten vad gäller att läsa utifrån sin förmåga.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka förståelsen av text hos elever med synnedsättning eller blindhet och ytterligare funktionsnedsättning som läser enligt grundsärskolans kursplan. Texterna som ingår i undersökningen är av både skönlitterär karaktär och fakta karaktär, för att på så sätt utforska om dessa olika genrer har betydelse för förståelsen. I syftet ingår även att belysa eventuella skillnader vad gäller förståelsen av en text när bearbetningen av densamma sker genom hörförståelse eller läsförståelse via elevens läsmedium.

Frågeställningar:

Vilka faktorer inverkar positivt på elevens förståelse av text?

Vilka faktorer inverkar negativt på elevens förståelse av text?

Bakgrund

Under denna rubrik får läsaren först ta del av de centrala begrepp som är av vikt för studien, vilket börjar med en definition av synnedsättning och blindhet och går vidare till flerfunktionsnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning. Det avslutas sedan med en presentation av punktskrift och andra läsmedia. Efter denna del med centrala begrepp fortsätter sedan en genomgång av tidigare forskning

inom områden relevanta för studien. Här har fokus lagts på språk- och begreppsutveckling, läsutveckling och läsförståelse samt faktorer som kan inverka på dessa. Då utvecklingen inom dessa områden kan skilja sig åt för den elevgrupp som ingår i studien tas även dessa upp vid synnedsättning och blindhet. Bakgrunden fortsätter sedan med ett avsnitt där rättigheter och skolans styrdokument tas upp, för att avslutas med ett nedslag i studiens teoretiska utgångspunkt, det sociokulturella perspektivet.

Centrala begrepp

Synnedsättning och blindhet

En synnedsättning innebär att det för individen är svårt eller omöjligt att läsa vanlig skrift trots korrektion av glasögon. Det medför även svårigheter vad gäller att med synens hjälp orientera sig i omgivningen samt kan leda till svårigheter i det dagliga livet och livsföringen (Wilder & Granlund, 2011). I Sverige utgår man sedan 1 januari 2010 från WHO:s och Socialstyrelsens klassificering och indelning av synnedsättning (SPSM, 2016). 1, 0 betecknar en normal synskärpa (Wilder & Granlund, 2011). Indelningen sträcker sig från kategorin lindrig eller ingen synnedsättning till total blindhet utan ljusperception enligt följande uppdelning:

Synnedsättning med kategorier	Synskärpa med befintlig korrektion (egna glas), lika med eller bättre än
0 – Lindrig eller ingen synnedsättning	0,3
1 – Måttlig synnedsättning	0,1
2 – Svår synnedsättning	0,05
3 – Blindhet	0,02
4 – Blindhet	Ljusperception
5 – Blindhet	Ingen ljusperception

Figur 1. Synnedsättning med kategorier (SPSM, 2016).

Flerfunktionsnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning

”När man har flera olika funktionsnedsättningar blir den totala följderna ofta större än enbart summan av de enskilda nedsättningarna. Flera funktionsnedsättningar gör det mer komplicerat att få information och kommunicera med omgivningen och kombinationen kan få olika konsekvenser för varje enskild individ” (Ardinge & Bergström, 2009).

När man använder beteckningen flerfunktionsnedsättning är det viktigt att komma ihåg att det inte är någon diagnos i sig, utan att det beskriver en person som har flera funktionsnedsättningar och som på

grund av dessa får funktionshinder i sitt vardagliga liv (Wilder & Granlund, 2011). Gruppen personer som har flerfunktionsnedsättning är en mycket heterogen grupp (Winlund, 2011), och då man i Sverige inte registrerar personers funktionsnedsättningar i nationella register finns det heller inga siffror som uppger antalet personer som har flerfunktionsnedsättning (Wilder & Granlund, 2011). De senaste åren har intresset kring diagnosticering ökat vilket till stor del kan bero på integrationen av barn med funktionsnedsättning i skolan. När kunskap och diskussioner ökar kring till exempel neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, vilket skett i bland annat media, ökar även önskan om information från föräldrar vad gäller deras barn. Vid diagnosticering är det viktigt att diagnosen tydliggör och förklarar beteenden som kan vara svåra att förstå, och på så sätt vara en hjälp till att förstå barnet (Ek, 2000). Personer med flerfunktionsnedsättning har sin egen unika kombination av funktionsnedsättningar. Både vad gäller vilka funktionsnedsättningar man har, hur svåra dessa är och hur de påverkar varandra. Det är därför viktigt att man bemöts utifrån just sina förutsättningar och att anpassningar görs individuellt (Wilder & Granlund, 2011).

Utvecklingsstörning

Utvecklingsstörning som begrepp är inte entydigt, och hur det definieras varierar både kulturellt och över tid, då samhällets synsätt till stor del utgör grunden för hur man ser på saker och ting. Idag ställer sig de flesta bakom att utvecklingsstörning rör sig om en intellektuell funktionsnedsättning tillsammans med svårigheter i vardagslivet vad gäller till exempel självständighet (Granlund & Göransson, 2011). Tre kriterier ska uppfyllas för att en diagnosticering av utvecklingsstörning kan ske. De tre kriterierna är att man har ett IQ under 70, att den adaptiva förmågan och beteendet är nedsatt samt att dessa två kriterier inträffat före 16 års ålder (American Psychiatric Association, 2013).

Neuropsykiatrisk funktionsnedsättning

När man talar om neuropsykiatrisk funktionsnedsättning ser man till hur hjärnan arbetar och fungerar, och hur det kommer till uttryck i vardagliga situationer (Riksförbundet Attention, 2016a). Vanliga diagnoser inom detta område är ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), ASD (Autism Spektrum Disorder), Tourettes syndrom och språkstörning. Aspergers syndrom ingick tidigare även det som en separat diagnos, men togs bort ur diagnosmanualen 2015 och ingår sedan dess i den övergripande diagnosen ASD (Riksförbundet Attention, 2016b). När det gäller blinda barn så är autism den vanligaste diagnosen vad gäller ytterligare funktionsnedsättning (Ek, 2000). Brister och svårigheter i ett antal utvecklingsfunktioner vad gäller till exempel exekutiva funktioner, central koherens och mentalisering är vanliga vid en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Exekutiva funktioner kan i sin tur delas in i tre olika områden. Impulshämning med svårigheter att hämma och styra sina impulser är ett av dessa områden. Igångsättnings svårigheter där det bland annat kan vara svårt för personen i fråga att komma igång med en uppgift, prioritera vad som ska ingå och slutföra densamma är en annan. Bristande arbetsminne är det sista av dessa tre områden. Att man har svårigheter att bearbeta information vad gäller förmågan att till exempel skapa mening ur ett sammanhang och inte bara utgå från detaljer brukar man definiera som brister i central koherens. Mentaliseringsförmåga, eller ”Theory of mind” som det ofta kallas, handlar om att kunna sätta sig in i sina egna och andras känslor och tankar för att på så sätt läsa av och tolka en situation utifrån sitt eget perspektiv och/eller andras (Jakobsson & Nilsson, 2011). Brister i mentaliseringsförmågan kan därför leda till problem vad gäller social kommunikation och interaktion (Riksförbundet Attention, 2016a).

Punktskriftens historia och dess användning

Den 4 juni 1809 föddes Louis Braille, punktskriftens skapare, i byn Coupvray utanför Paris (Christensen Sköld, 2011). Louis förlorade sin syn i en olycka i sin fars sadelmakarverkstad då han var 3 år. När han var 10 år började han vid l'Institution Royale des Jeunes Aveugles, den första skolan för blinda grundad av en man vid namn Valentin Haüy, som man ofta anger som blindpedagogikens fader. Skolan hade vid detta tillfälle funnits i Paris i 35 år. Där fick Louis Braille lära sig läsa olika blindskriftssystem som till exempel latinska tryckbokstäver i relief. Det punktskriftssystem som används idag bygger från början på Charles Barbiers nattskrift, ett kodsysteem som byggde på punkter och streck framtaget för militärt bruk. En ny version, som Barbier kallade sonografi, togs senare fram då Barbier trodde det kunde bli ett bra och användbart läs- och skrivsystem för blinda. Sonografin bestod av 12 punkter, vilket var tidskrävande att läsa. Det var en av orsakerna till att Louis Braille, i en ålder av 13 år, påbörjade sitt arbete med att förbättra sonografin. År 1825, då Braille var 16 år, var hans system i stort sett klart, och det är också detta årtal som brukar anges som punktskriftens födelseår. Punkter och streck hade då minskat till sex stycken. Braille blev senare lärare vid l'Institution Royale des Jeunes Aveugles och samma år, 1827, skrev han de första delarna av en grammatikbok för punktskrift. Två år senare gavs den första offentliga skriften Procéde ut, vilken gavs ut i en andra upplaga 1837. Då fanns inte strecken kvar utan punktskriften bestod enbart utav punkter. Louis Braille dog 6 januari 1852 i sviterna av tuberkulos, och begravdes på kyrkogården i sin hemby. Två år senare blev hans system officiellt godkänt i Frankrike, vilket ledde till spridning i resten av världen. Hundra år efter sin död, då republiken Frankrike erkände Louis Braille som en av sina stora, flyttades hans stoff till Pantheon i Paris. År 1955 slog UNESCO fast att punktskriften är det universella skrivsättet för blinda och synskadade i världen (Christensen Sköld, 2011).

Punktskrift är en taktill kod för skriftspråk som läsaren uppfattar med sin känsel (Johansson, Rönnbäck & Viktorin, 2014). Punktskrift är anpassad till vår haptiska förmåga, där känsel tillsammans med muskelkraft och rörelse kombineras. En punktskriftscell består av sex upphöjda punkter där storleken är anpassad för att kunna avläsas med fingerblomman. Med fingerblomman menar man känselytan på fingrets yttersta led (Punktskriftsnämnden, 2010).



Figur 2. En punktskriftscell i förstorad storlek, som i naturlig storlek mäter 3,5×6 mm, och den numrering som används vid benämning av dessa (Punktskriftsnämnden, 2009).

Punktskriftssystemet kan kombineras till 63 olika punktskriftstecken och ett blanktecken, vilket är ett helt tomt tecken. De 63 olika tecknen räcker dock inte till. För att utöka dessa 63 tecken använder man sig av förtecken, och lägger till ett eller flera sådana för att på så sätt visa att ett tecken får en annan betydelse. Ett exempel på ett förtecken är det tecken man använder för att visa att det handlar om siffror. Siffertecknet markerar då för läsaren att bokstaven a ska tolkas som siffran 1, bokstaven b som siffran 2 och så vidare (Punktskriftsnämnden, 2010).

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
⠁	⠃	⠉	⠑	⠑	⠑	⠑	⠑	⠑	⠑
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
⠑	⠑	⠑	⠑	⠑	⠑	⠑	⠑	⠑	⠑
u	v	x	y	z					
⠑	⠑	⠑	⠑	⠑					
w	å	ä	ö						
⠑	⠑	⠑	⠑						
à	é	è	ü						
⠑	⠑	⠑	⠑						

Figur 3. Det svenska alfabetet i punktskrift. Uppställningen belyser systematiken i detsamma (Punktskriftsnämnden, 2009).

När det gäller datoranvändning och punktskrift så används ett utökat system bestående av åtta punkter. Åttapunktskriften ger 255 olika tecken samt ett blanktecken, och läses på en punktskriftsskärm. Detta system gör att behovet av förtecken minskar (Johansson et al., 2014). Man har också utarbetat punktskriftssystem för olika fackområden: musiknoter, matematik, fonetik etc (Punktskriftsnämnden, 2009).

Andra läsmedium vid synnedsättning och blindhet

Som hjälpmedel räknas alla produkter som är speciellt anpassade eller tillgängliga för att förebygga och kompensera en eller flera funktionsnedsättningar, och antalet produkter är stort på marknaden (Anttila, Samuelsson, Salminen & Brandt, 2012). Talsyntes används ofta då man har en synnedsättning eller blindhet, och omvandlar helt enkelt text till tal (Föhrer & Magnusson, 2003). Att som pedagog ha ensamt ansvar kring hjälpmedel för en elev är inte att föredra då det finns så många olika tekniska hjälpmedel på marknaden och utvecklingen går så snabbt framåt, och här är samarbete kollegor emellan att föredra (Merbler, Hadadian & Ulman, 1999). I komplicerade lärsituationer är det viktigt att teknologi och undervisning möts för att på så sätt öka lärandet. Att göra material tillgängligt då det inte finns anpassat är det problem som bör lösas initialt, ett problem som ofta uppkommer då man har en synnedsättning. Det gäller att hitta alternativa vägar att gå, och den nya tekniken gör så att man kan vara flexibel i sitt val av läsmedium och sätt att läsa, och gruppen elever är också heterogen vad gäller dessa val. Denna utveckling har även lett till att gruppen elever som läser punktskrift och vanlig skrift i kombination med dessa alltmer avancerade hjälpmedel ökat (Fellenius, 1999). Det är dock viktigt att man vid rekommendation av läsmedia och läsutrustning för individer med synnedsättning inte endast utgår från synskärpan, utan ser till alla visuella funktioner inklusive synperception. Annars finns en risk att man överskattar synförmågan och rekommendationerna blir då felaktiga (Ek, 2000; Fellenius, 1999). När man även behöver kompensera och anpassa det pedagogiska arbetet till att gälla ytterligare funktionsnedsättning vid synnedsättning och blindhet ökar kravet, och det behövs både medicinsk, neuropsykologisk och pedagogisk kunskap som utförs av ett tvärvetenskapligt team (Fellenius, 1999).

Tidigare forskning

Vad gäller tidigare forskning kring utveckling hos barn med synnedsättning och blindhet handlar denna till stor del om gruppen blinda barn, trots att väldigt få barn hör till just denna kategori. Det finns till exempel väldigt lite forskning tillgänglig vad gäller gruppen barn med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning (Ek, 2000). Det har bidragit till att det stundtals varit svårt att hitta adekvat och uppdaterad forskning till denna studie. Språkutveckling och läsinlärning är däremot områden där man kommit långt inom internationell läsforskning (Westlund, 2013), så där har utbudet av tillgänglig forskning och litteratur varit omfattande. Inom detta område ryms även forskning kring läsförståelse. Detsamma gäller forskning kring blindas barn språkutveckling och läsinlärning, även om utbudet är något mer begränsat. Även här ser man att forskning kring gruppen barn med synnedsättning eller blindhet och ytterligare funktionsnedsättning är eftersatt. Detta trots att uppskattningsvis 2/3 av gruppen barn här i Sverige som har en synnedsättning har en ytterligare funktionsnedsättning (de Verdier & Ek, 2014).

Barns språk- och begreppsutveckling

Ett barns tal- och språkutveckling börjar redan från födseln, och när ett barn lär sig ett språk så sker det i samspel med barnets omgivning (Jakobsson & Nilsson, 2011; Strömqvist, 2003). Ett talat språk utvecklar ett barn inom en förhållandevis kort period, och den mest intensiva delen av språkutvecklingen sker under tiden 0-4 år. Den tidiga språkliga inlärningen kan ses som dynamisk då den utvecklas som ett resultat av samspel mellan barn och vuxen (Miniscalco, 2009). Faktorer som spelar in och kan påverka denna utveckling är av både psykosocial och miljömässig karaktär samt biologisk och kognitiv (Wengelin, 2009). När det gäller de två sistnämnda faktorerna så är barnets förmåga vad gäller perception och motorik och möjlighet till koncentration och fokusering av vikt (Nielsen, 2005). En normal språkutveckling definieras utifrån kvantitet, kvalitet och tidsförlopp, och den språkliga medvetenheten utvecklas således gradvis. Den språkliga medvetenheten är viktig och nödvändig när det blir dags för läsinlärning. Om man har tidiga språkliga svårigheter ser man ofta ett samband mellan detta och problem med läsförmåga samt utvecklingen av denna (Miniscalco, 2009).

Språkutvecklingen påverkar inte bara förmågan att utveckla kunskap och tänkande utan inverkar även på andra områden. Språkandet spelar till exempel en stor roll för den egna identiteten och utvecklandet av denna (Bjar & Liberg, 2003). Detta betonas bland annat i den svenska läroplanen, och man ser vidare språket som främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära (Skolverket, 2011).

Språkandet är även ett redskap för att förstå sin omvärld, och här betonas vikten av att ingå i språkliga sammanhang (Bjar & Liberg, 2003). Dessa språkliga sammanhang förändras från att till största del innehålla vardagskunskap, baserat på barnets egna erfarenheter, till att kompletteras med skolkunskap, som kan upplevas distanserat från vardagskunskapen, när barnet börjar skolan (Liberg, 2003). Denna skillnad kan även delas in i spontana respektive vetenskapliga begrepp, och förmågan till generalisering av begreppen emellan inverkar i sin tur på utvecklingen (Bjar, 2009). Det är därför av vikt att man vid introducerandet av nya begrepp inte bara ersätter detta med ett lika svårt eller annat okänt ord, vad man kallar ”tom verbalism”. För att undgå tom verbalism kan man utgå från en praxismodell vad gäller begreppsutveckling där tre olika nivåer samverkar parallellt. Dessa tre nivåer benämns A-, B- och C-nivå, där man går från den konkreta upplevelsenivån vidare till den språkligt beskrivande nivån för att slutligen nå den språkligt abstrakta nivån (Arevik & Hartzell, 2007).

Inom forskningen är man till största delen överens om en grunddefinition inom språkinlärning där man utgår från fem teoretiska termer som består av inlärare, omgivning, samspel, språk och utveckling.

Genom att titta närmare på dessa fem termer samt hur dessa samverkar med varandra i själva processen kan man ge en mer fördjupad och heltäckande bild av språkutvecklingen. Dock skiljer sig forskarnas åsikt åt vad gäller vilken av dessa delar som är viktigast i språkinlärningsprocessen samt även hur man ska komma vidare inom forskningen, och på så sätt öka kunskapen kring hur språkutveckling går till. Man pratar om tre olika skolbildningar. Nativismen står för en syn där man anser att man föds med en universell grammatik och grundläggande kunskap kring hur språket är uppbyggt, funktionalismen som menar att språkutvecklingen styrs av kommunikativa behov och till sist konnektionismen som starkt motsätter sig uppfattningen att språkkunskapen är medfödd, och betonar i stället vikten av barnets samspel med omgivningen och hur barnet bearbetar denna information som källa till att komma vidare i sin språkutveckling (Strömqvist, 2003).

Barns läsutveckling

Att lära sig att läsa innebär för barnet att ha en förmåga att kunna bemästra en rad olika färdigheter, för vilka grunden redan läggs i tidig barndom. Dessa färdigheter fortsätter sedan att utvecklas under hela skoltiden (Grover Aukrust, 2008). I skolans värld pratar man mycket om att "knäcka koden" vid läsinläring, men det är viktigt att komma ihåg att det är en lång process att lära sig att läsa och mycket av det sköter eleven på egen hand (Melin, 2009). Phonics och whole language är de två stora kunskapstraditioner och metoder man finner inom läsforskningen. Inom phonics fokuserar man på förståelsen av fonem och grafem, och ser det hela som en kognitiv process där man lär sig läsa genom att knäcka den alfabetiska koden (Berthén & Eriksson, 2006; Liberg, 2007). Inom phonics skiljer man sedan mellan den syntetiska och analytiska metoden. Den syntetiska metoden kallas även ljudmetoden, och den analytiska för helhetsmetoden (Kullberg & Åkesson, 2007). En kombination av både används ofta (Berthén & Eriksson, 2006). När det gäller whole language ser man på läsande och skrivande mer som en färdighet och inte som något tekniskt som kan tränas separat. Denna färdighet använder vi sedan för att hantera och förstå vår omvärld. Man betonar även vikten av att utvecklingen och lärandet sker tillsammans med andra läsare som är mer kompetenta. (Berthen & Eriksson, 2006; Liberg, 2007). Whole language-metoden har även kallats för whole word. Inom forskningen har man inte kunnat fastställa vilken av metoderna som är mest framgångsrik, men det är ändå väl belagt att den ljudningsorienterade metoden är till större hjälp för svaga och kämpande läsare (Melin, 2009).

Som elev har man enligt forskningen sedan två strategier vad gäller att förhålla sig till dessa två metoder. Bottom up – perspektivet kan beskrivas som ett nerifrån-perspektiv på läsförståelse där ordavkodningen får en stor betydelse, då man utgår från delarna för att få till en helhet och på så sätt förstå det man läser. Top down-perspektivet betonar att läsförståelse grundar sig i mer än ordavkodningsförmåga, och menar att kunskap om textens innehåll och även struktur är avgörande (Melin, 2009). Många menar att läsförståelse rör sig om båda perspektiven och att dessa samspelar med varandra (Bråten, 2008; Taube, 2007).

Ett barns läsförmåga och utvecklingen av denna består av flera olika delar eller faser, som i sin tur samspelar med varandra och till slut skapar en helhet. Delarna är fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. Det är viktigt att komma ihåg att de olika utvecklingsfaserna inte kan användas på ett mekaniskt sätt. Utvecklingsförloppet kan se olika ut från elev till elev, både vad gäller vilka steg man tar, vilka man kanske hoppas över samt vilka man behöver repetera. (Lundberg & Herrlin, 2003). Vikten av att man förstår varför man läser och skriver är stor. Denna förståelse kan nämnas som en funktionell medvetenhet, vilken utvecklas genom att barnet får uppleva språket på olika sätt och får på så sätt en förståelse för språkets funktion (Jakobsson

& Nilsson, 2011), där läs- och skrivutvecklingen sker i växelverkan med varandra (Kullberg & Åkesson 2007; Lundberg & Herrlin, 2003).

Literacy är ett begrepp som funnits inom forskningen under en längre period, och som från början ansågs handla enbart om förmågan att läsa och skriva (Fast, 2008). Idag är begreppet breddat till att läsningen inte bara behandlar avkodning och förståelse, utan även inbegriper färdigheter och förmåga i att använda språket i den situation och kultur man befinner sig i samt kunna se vilken betydelse texten man läser har, hur man läser den, tolkar och förstår den. (Bråten, 2008).

Vikten av att läsa mycket kan inte underskattas när det gäller läsutvecklingen, både vad gäller att läsa själv eller att man lyssnar på någon annan som läser. Högläsning med feedback är bra, inte bara i lägre åldrar utan även i högre, då det förbättrar både läsflyt och läsförståelse (O'Connor, White o Swanson, 2007). och om man sedan lyckas väcka en läslust hos eleven har man kommit en bra bit på väg (Melin, 2009).

Vad är läsförståelse?

Läsförståelse sker då man som läsare kan läsa skriven text, utvinna och skapa en mening i texten och samspela med den (Bråten, 2008). Förmågan att kunna identifiera ord, ha ett rikt ordförråd och kunskaper i grammatik är således viktiga faktorer för att kunna läsa och förstå samt utveckla sin läsförståelse. Om man inte förstår betydelsen av ett ord i texten man läser och inte heller förmår att plocka fram betydelsen från där de finns lagrade sedan tidigare, kan det liknas vid en flaskhals både vad gäller förståelsen av en text, men även av dess sammanhang (Perfetti, Landl & Oakhill, 2005). Under de första skolåren finns det ett samband mellan färdigheter i att avkoda ord och läsförståelse, och problem med att avkoda flytande är en således en vanlig orsak till dålig läsförståelse. Under de senare skolåren är dock detta samband inte lika starkt då andra delar som ordförråd verkar få större betydelse för läsförståelsen (Bråten, 2008). Många av de förmågor som krävs vid läsförståelse är av kognitiv art, som till exempel förmågan att kunna sammanfatta en text och se förbi detaljer och därmed identifiera handlingen utifrån ett större perspektiv. Att göra inferenser kräver en logisk förmåga, och brister i att kunna läsa ut det som inte står uttalat i en text får negativa konsekvenser för läsförståelsen (Westlund, 2013). Att förstå det man läser kräver även en förmåga att kunna koppla ihop det man läser med tidigare erfarenheter och kunskaper, och läsförståelse är därför beroende av ett samspel mellan text och läsare. Förståelsen av varför man läser en text och dess syfte är också av vikt liksom den sociokulturella kontext läsningen sker i (Bråten, 2008). Forskningen uppvisar skillnader i vilken sorts text man läser när det gäller förståelse. Fakta- och informationstexter har elever oftare svårigheter med än med skönlitterära texter. Det beror på att strukturen för de olika genrererna ser olika ut, och det är därför viktigt att elever får möta båda dessa sorter av text (Westlund, 2013).

Faktorer som kan inverka på läsutveckling och läsförståelse

Inom forskning talar man om två typer av lässvårigheter. Har man svårigheter vid avkodning av ord och inte så stora svårigheter vad gäller förståelsen av det ord man läser brukar man benämna denna svårighet som dyslexi. Ligger problematiken tvärtom på förståelsen av ord och inte vid avkodningen är det ofta andra svårigheter som ligger bakom, som till exempel brister i ordkunskap. Dessa brister kan bestå av svårigheter att förstå svåra, abstrakta och ovanliga ord. En annan inverkan kan vara läshastigheten då dessa elever ofta läser långsammare (Snowling & Hulme, 2005). En vuxen läsare klarar med en normalhastighet att läsa 125 ord per minut högt på svartskrift. Den hastigheten nästan fördubblas vid tyst läsning. Att kunna läsa snabbt och förmågan att automatisera läsningen hör ihop. När man tvekar på olika sätt minskar läshastigheten medan chansningar ökar densamma. I en nybörjar-

fas är läshastigheten ett bra sätt att mäta utvecklingen (Melin, 2009). En annan viktig aspekt är förmågan att uppmärksamma avvikelser. Kognitiva förmågor som till exempel förmågan att hålla fokus och sin uppmärksamhet på uppgifter visar ett samband till lärande och förståelse på ett generellt plan. Att kunna föreställa sig visuellt genom att skapa, lagra och plocka fram visuella föreställningar kan också påverka läsförståelsen liksom förmågan att tänka logiskt, kritiskt analysera information och dra slutsatser som inte står tydligt utskrivna i texten (Bråten, 2008).

Nielsen (2005) poängterar vikten av att inte hantera en elevs svårigheter utifrån ett begränsat perspektiv. Det är också viktigt utifrån detta att följa elevens utveckling noggrant med hjälp av olika redskap som till exempel kartläggningmaterial. Att kartlägga synliggör både vilka situationer som fungerar bra respektive dåligt och var i utvecklingen eleven befinner sig. Det ger även pedagogen ett bra underlag till fortsatta pedagogiska insatser och åtgärder att utgå ifrån (Lundberg & Herrlin, 2003). Att få en rättvis bild av en elevs kunskaper kring en text och förståelsen av denna kan vara svårt. Det är därför viktigt att tala om texterna tillsammans (Melin, 2009). Det handlar dock inte bara om vad eleven förstår, utan också om hur eleven förstår. Det kräver mycket av en pedagog både vad gäller kunskap, erfarenhet och öppenhet (Nielsen, 2005).

Andra faktorer som kan inverka på läsutveckling och läsförståelse är de olika minnesfunktionerna. Man kan dela upp dessa funktioner i verbalt-, korttids-, arbets- och långtidsminne. Det verbala minnet involverar de övriga tre då det handlar om förmågan att plocka fram meningsfulla språkliga enheter som finns lagrade i dessa tre. Långtidsminnet är till sin natur obegränsat för all typ av kunskap. Förmågan till arbetsminne handlar om att kunna hålla kvar innehållet i det lästa och sedan kombinera detta med andra delar av information från texten och skapa ett större meningssammanhang ur detta. Medan korttidsminnet lagrar det man precis läst under den tid man behöver för att registrera ord och meningar och deras betydelse (Bråten, 2008). Undervisning av minnesstrategier, där man tar hänsyn till faktorer som bland annat motivation, uppmärksamhet och repetition, kan och bör med fördel ges till elever i behov av särskilt stöd (Mitchell, 2015). Man kan även kalla dessa för förståelsestrategier, där strukturering-, elaborering- och övervakningstrategier anses vara djupa då de samverkar både med texten och läsaren, och de kopplas även samman med en bättre läsförståelse (Bråten, 2008). Dessa metakognitiva undervisningsstrategier, där eleven får hjälp att hantera information så att den på så sätt blir mindre komplicerad och även appliceras med redan befintliga kunskaper, har visat sig vara ett bra sätt för att utveckla kognitiva färdigheter och strategier speciellt för elever med inlärningssvårigheter (Mitchell, 2015).

Vid upprepade misslyckanden vid läs- och skrivinläringen påverkas elevens självbild (Bjar & Liberg 2003; Myrberg & Lange, 2006). Att inte vara motiverad till att läsa kan leda till att man undviker det överhuvudtaget, och det kan i sin tur påverka automatiseringen. Om den inte går framåt blir det jobbigt att läsa och man kan förlora motivationen än mer, vilket till slut blir som en ond cirkel med påföljande dåligt ordförråd, begränsat språkligt register och ett eventuellt misslyckande i många av skolans ämnen (Melin, 2009). Orsakerna till detta kan vara många. Bland annat det bero på att man inte har så mycket läserfarenhet när man börjar skolan, att man har en negativ attityd till läsning, låg intelligens och dåligt självförtroende (Jakobsson & Nilsson, 2011; Melin, 2009). Det är därför viktigt att bygga upp ett självförtroende hos eleven (Sterner & Lundberg, 2002), och få eleven att hitta sin motivation som drivkraft för sitt lärande (Pehrsson & Sahlström, 1999). Vilka de motivationsmässiga och känslomässiga faktorerna än är så är det viktigt att ta hänsyn till dessa vid anpassning av undervisning, då de visat sig ha ett nära samband vid läs- och skrivinläring (Mossige, Røskeland & Skaathun, 2009). Individuella anpassningar utifrån den enskilda elevens behov och förutsättningar är ett måste för att nå framgång liksom vikten av en god undervisningsmiljö (Nielsen, 2005; Roos, 2006; Sterner & Lundberg, 2002).

Språk- och begreppsutveckling hos barn med synnedsättning och blindhet

Man beräknar att 80-90% av den tidiga inlärningen i ett barns utveckling grundar sig på den visuella input barnet får (Goldware & Silver, 1998), och man ser därför ofta synen som ett överordnat sinne för ett barns utveckling (Jakobsson & Nilsson, 2011). Många forskare poängterar betydelsen av minsta syn för utvecklingen, och man kan se skillnad bland de barn som är blinda sedan födseln och de med minimal synförmåga både vad gäller motorisk utveckling samt utveckling av sociala och kognitiva förmågor (Ek, 2000; Jakobsson & Nilsson, 2011). Många andra utvecklingsområden påverkas också av synen som till exempel förmågan till rumslig orientering och begreppsbyggnad. När det gäller barnets begreppsbyggnad är synen extra viktig, särskilt under barnets sju första år (Jakobsson & Nilsson, 2011). Barn med synnedsättning och blindhet förlitar sig mer på övriga sinnen som hörsel, känsel och lukt för att förstå sin omvärld. För dessa barn kan även svårigheter uppstå vad gäller förmågan att utveckla de sociala aspekterna inom kommunikation, och aspekter inom språkutvecklingen som rör den kognitiva förmågan kan påverkas, som till exempel försening i användandet av abstrakta ord, då barnet i första hand använder konkreta och funktionella ord (Goldware & Silver, 1998; Jakobsson & Nilsson, 2011). För barn med ytterligare funktionsnedsättning blir ovannämnda svårigheter ofta ännu mer utmanande och komplicerade (Goldware & Silver, 1998). Som seende är du medveten om vad som sker runt omkring dig i form av aktiviteter och ser föremål som finns tillgängliga. Det gäller även sådant som involverar det lästa och det skrivna. Barn med blindhet har inte den förutsättningen utan måste göras medvetna om vad som finns. De måste erbjudas möjligheten och uppmuntras till att upptäcka taktilt, och på så sätt bli aktiva och delaktiga (Rex, Koenig, Wormsley & Baker, 1995). Lärandesituationen påverkas således då den information som finns ute i samhället är starkt visualiserad (Jakobsson & Nilsson, 2011). I arbetet med denna grupp av elever är det av största vikt att lärmiljön anpassas så att synnedsättningen eller blindhet inte blir avgörande för elevens utveckling (Fellenius, 1999).

Läsning och läsförståelse vid synnedsättning och blindhet

Utvecklingsprocessen vad gäller läsinlärning följer i stort sett samma steg för elever som läser svartskrift (skrift som läses med synen) och elever som läser punktskrift (Steinman, LeJeune & Kimbrough, 2006). Det är dock viktigt att komma ihåg att det även finns unika aspekter i hur barn som är blinda lär sig överhuvudtaget, och det inverkar i sin tur på sättet de bör bli undervisade (Rex et al., 1995). Förutom själva utvecklingsprocessen finns det även andra likheter. Man läser samma ord och meningar. Man möter samma begrepp, och det är samma tankeprocesser som används vid båda lässätten, som i sin tur även involverar minnesfunktionen (Punktskriftsnämnden, 2010). Det skiljer sig dock åt då man som seende kan identifiera flera tecken och bokstäver samtidigt, och att man inte behöver identifiera varje tecken eller bokstav för att kunna läsa ett helt ord. Det krävs vid läsning av punktskrift, och det påverkar i sin tur både avkodningsförmåga och läshastighet (Johansson, 2007). Läshastigheten kan i sin tur ha en negativ inverkan på läsutvecklingen, och ju äldre eleven desto mer krävs det av eleven då texterna ofta blir allt svårare, och läsflytet påverkas därmed ytterligare (Tobin & Hill, 2012). Läsflyt handlar inte bara om läshastighet utan här spelar även noggrannhet och prosodi in, då dessa har visat sig ha ett ömsesidigt förhållande till förståelse (Wall Emerson, Holbrook & D'Andrea, 2009). För elever med synnedsättning och blindhet kan läsinlärning vara både tidskrävande och tröttsamt (Vik & Lassen, 2010), och det är viktigt att man som elev erbjuds den tid som behövs, då punktskrift i sig är ett långsammare läsmedium än svartskrift (Johansson et al., 2014). Punktskriften ställer även höga krav på läsaren, både språkliga och kognitiva, då punkternas kombination och placering i cellen ibland är mycket lika och det finns därför en risk för förväxling (Rönnbäck, 2003). Tidsfaktorn tillsammans med specialkompetens, tillgänglighet och tillgång till punktskrift i olika form

samt ett sociokulturellt förhållningssätt vad gäller lärandemiljön och resurser är exempel på framgångsfaktorer som lyfts fram vid läsinlärning med punktskrift (Fellenius, 1996, 1999; Johansson, 2007; Rönnbäck, 2003).

Bland professionella som arbetar med elever som har en synnedsättning och blindhet ansåg man tidigt att literacy är en process som involverar både läsning, skrivning, talat språk och att lyssna. Dessa kan man samla under ett paraply av kommunikativa färdigheter, och dessa måste utvecklas så mycket som möjligt och integreras med meningsfulla situationer både i skolans miljö och i övriga livet. (Rex et al., 1995). Det är av vikt att man som pedagog till elev med synnedsättning inte bara undervisar ord för ord, utan att man tänker utifrån ett större perspektiv där helheten leder till literacy i en omgivning där tillgången till punktskrift är en naturlig och självklar del (Hooper, Ivy & Hatton, 2014). I undervisningssituationen är analytisk metodik vanligast vid läsinlärning med punktskrift (Johansson, 2007). Att utgå från individen och var denne är i sin utveckling är ett måste vad gäller undervisningen, och på så sätt basera på de processer som är under utveckling så att de stimuleras ytterligare vad gäller till exempel kognitiva processer. Tidigare forskning inom gruppen elev med synnedsättning och blindhet visar att varken faktorerna synskärpa eller läsmedium, läshjälpmiddel eller läsavstånd är avgörande för att utveckla en god läskompetens. De man kallar ”goda läsare” visade sig ha en högre kognitiv förmåga samt ett större läsintresse, och det påverkar läskompetensen i större grad än övriga nämnda faktorer (Fellenius, 1999). Det är viktigt att hitta och analysera vilka strategier eleven använder sig av genom kartläggning där både eleven, föräldrar och pedagog deltar (Vik & Lassen, 2010). Om man inte ser till elevens förmåga och lyssnar till dennes strategier blir inte andra faktorer som till exempel tillgång till resurser och pedagog samt utrustning och träning framgångsrika (Tobin & Hill, 2012; Vik & Lassen, 2010).

Rättigheter

När det gäller barnets rättigheter så är FN:s konvention det mest övergripande styrdokumentet. Det är ett normativt instrument som ska leda länder mot ett gemensamt synsätt kring barnets rättigheter. Fokus ligger på respekt för barnet som individ och ska utgå från barnets bästa vad gäller bland annat lika värde, rätt till respekt och rätt till utveckling (FN-förbundet, 2008). Då det är en konvention är den juridiskt bindande för samtliga länder som undertecknar, vilket Sverige gjorde år 1990 (SÖ 1990:20).

Ett annat internationellt styrdokument är Salamancadeklarationen, som antogs år 1994 i staden Salamanca under ett Unesco-möte. Då en deklARATION inte väger lika tungt som en konvention, utan antas av mötesdeltagarna på en konferens eller möte, ger denna SalamancadeklARATION riktlinjer för skolans värld. Grundtankarna bygger på delaktighet och jämlikhet i en skola för alla med syftet att arbeta för ett inkluderande synsätt i skolan, och har särskilt fokus på specialpedagogik. Sverige åtog sig att följa denna deklARATION år 1994 (Svenska Unescorådet, 2006).

År 2008 åtog sig Sverige att följa FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning, vilket var ett viktigt steg för den svenska funktionshinderspolitiken och utgör en grund för denna (Johansson et al., 2014). I konventionens artikel 24, som handlar om utbildning, läggs stor vikt vid att konventionsstaterna ska säkerställa och möjliggöra för personer med funktionsnedsättning att de fullt och likvärdigt ska kunna delta i undervisning och i samhället under samma förutsättningar som alla andra.

”I detta syfte ska konventionsstaterna vidta ändamålsenliga åtgärder, bl.a. för att underlätta inlärning av punktskrift, alternativ skrift, förstorande och alternativa former, medel och format för kommunikation samt rörelse- och orienteringsförmågan och underlätta kamrattstöd och mentorskap” (Ds 2008:23, Artikel 24/3:a).

Punktskrift ska ses som ett av flera kommunikationsmedier. Det är även en rättighet att undervisningen i punktskrift liksom andra kommunikationsmedier ges av lärare som har kunskap kring och i dessa (Ds 2008:23).

Skolans styrdokument

Den svenska skolan ska främja alla elevers utveckling och lärande samt ge en likvärdig utbildning var du än bor i landet (Skolverket, 2011). Skolhuvudman och rektor ansvarar för att skolan har utbildad personal och att de ges möjlighet till kompetensutveckling. Rektorn ansvarar även för att leda det pedagogiska arbetet där samordning, fördelning av resurser utifrån elevernas behov och att lärarna får rätt förutsättningar för att kunna arbeta med stödsatser ingår (SFS 2010:800). För de elever som av olika anledningar har svårt att nå kunskapskraven har skolan ett särskilt ansvar och man kan aldrig utforma undervisningen lika för alla. Skolan måste ta hänsyn till de olika förutsättningar och behov som eleverna har för att sedan anpassa undervisningen utifrån dessa (Skolverket, 2011).

Om en elev, på grund av att han/hon har en utvecklingsstörning, inte uppnår kunskapskraven i grundskolan, har eleven rätt att läsa enligt grundsärskolans kursplan. Grundsärskolans kursplan är anpassad till denna målgrupp och omfattar liksom grundskolan årskurserna 1-9. Betygen grundar sig på grundsärskolans kunskapskrav och kan inte jämföras med grundskolans betyg. En annan skillnad är att elevens vårdnadshavare eller eleven själv måste begära att få betyg (Skolverket, 2014).

I det funktionshinderspolitiska arbetet i skolsektorn, som sträcker sig från 2011 till 2016, har regeringen fastställt en strategi där tre mål för utbildningspolitiken ingår. Dessa mål innebär att varje individ får möjlighet och förutsättningar för att nå så långt som möjligt vad gäller att utveckla sina kunskaper, att tillgängligheten för studerande förbättras och att kunskapen kring funktionsnedsättningar ökar, och i och med detta även kunskapen om hur man bäst utformar undervisning efter varje individs behov. Regeringen har gett Skolverket, Skolinspektionen och Specialpedagogiska skolmyndigheten i uppdrag att arbeta enligt dessa mål (Johansson et al., 2014). I Sverige är dock inte stödet för elever med synnedsättning och blindhet reglerat av lagen. Kurser och utbildning för till exempel pedagoger vad gäller anpassningar och metoder för inläring för denna elevgrupp är inte obligatorisk. Detta gör att skolans egen attityd vad gäller funktionsnedsättningar spelar en stor roll, vilket gör systemet sårbart och inte leder ända fram då det kommer till rätten till lika utbildning (de Verdier & Ek, 2014).

Teoretisk utgångspunkt

Sociokulturellt perspektiv

Synen på lärande och utveckling skiljer sig åt beroende på vilket samhälle du befinner dig i, vilken kultur du tillhör och under vilken tidsepok du lever, och blir på så sätt sociokulturella företeelser (Bjar & Liberg 2003; Säljö, 2003). Under 1600- och 1700-talen var det till exempel filosofer som intresserade sig för inläring och språk. En fråga som redan då upptog forskningen var vad som är biologiskt respektive miljöbetingat i utvecklingen (Bjar & Liberg 2003). Nu, och under de senaste årtiondena, präglas synen på människans lärande av ett mer sociologiskt perspektiv, där Lev S Vygoskijs teorier utgör en bas och grund (Bjar & Liberg 2003; Säljö, 2003). Att lära sig och få kunskap sker i första hand inte genom processer på ett individuellt plan, utan kunskapandet sker i ett sammanhang och det sker genom samarbete i detta sammanhang, en konstruktivistisk syn på lärande. Enligt det sociokulturella perspektivet är en av skolans viktigaste uppgifter att skapa en god lärmiljö,

och erbjuda meningsfulla situationer som stimulerar till aktivt deltagande. Dessa aspekter är avgörande för motivationen hos skolans elever (Dysthe, 2003). En av de viktigaste uppgifterna för en lärare är främja sina elevers lärande (Marton, 2010), och det sociokulturella perspektivet har i skolans värld blivit ett sätt att förstå lärande (Säljö, 2003). I Lgr 11 betonas vikten av samtal, kommunikation och entreprenöriellt lärande, vilket är ett exempel på att det sociokulturella perspektivet på lärande genomsyrar skolans värld (Skolverket, 2011). Kommunikativa processer är centrala inom det sociokulturella perspektivet, och det är genom dessa processer individen kan tillgodose sig kunskaper och färdigheter. Utveckling och förändring är en process som inte stagnerar utan den sker ständigt (Säljö, 2000). Vygotskij kallade detta för den "närmaste utvecklingszonen" (Cole & Wertsch, 1996; Säljö, 2003). Här kommer även vikten av att det sker i samspel med andra in, då den bygger på att potentialen för utveckling ligger mellan vad man klarar av på egen hand och vad man kan klara av med stöd av vuxen eller kamrat, som kommit längre i sin utveckling (Dysthe, 2003). Som lärare är det en viktig uppgift att utgå från att det alltid finns en utvecklingszon och anpassa undervisningen efter denna (Hundeide, 2003). Ett annat viktigt begrepp inom pedagogiken som Vygotskij har infört är medierande redskap/verktyg. Dessa redskap/verktyg, där språket är det viktigaste, är de redskap/verktyg man som individ använder som stöd och hjälp för att förstå sin omvärld (Dysthe, 2003).

Metod

Under denna rubrik följer först en genomgång av forskningsansatsen utifrån studiens syfte, följt av avsnittet genomförande där bland annat studiens urvalsgrupp presenteras. Materialet som använts vid insamlandet redovisas sedan, för att avsluta det hela med en genomgång av analysmetod.

Fallstudie

Den vanligaste och mest grundläggande formen av en fallstudie är undersökning av ett enda fall eller en specifik företeelse. Som forskare använder man fallstudiemetoden då man vill gå på djupet av ett sådant fall, vilket av forskaren väljs ut för att det är viktigt och intressant eller för att man har någon form av en hypotes kring det man vill testa, och studera det detaljerat för på så sätt komma fram till nya djupgående insikter (Bryman 2011; Merriam, 1994). Det som skiljer denna metod från andra metoder är bland annat det idiografiska synsättet, vilket Bryman (2011) menar att man som forskare har då man vill visa på unika drag hos ett specifikt fall. En fallstudie kan dock se olika ut och ha olika avsikter. Man utgår då bland annat ifrån om den är deskriptiv till sin karaktär eller explorativ (Backman, 2008). Vad gäller metoder för insamling av material och vetenskaplig information samt efterföljande analys av dessa finns det inget facit på vilka man bör använda sig av i en fallstudie. Merriam (1994) menar att alla metoder, från test till intervju, kan användas i en fallundersökning dock med betoning på att vissa är mer vanligare än andra, och en fallstudie innehåller ofta en blandning av både kvalitativa och kvantitativa metoder (Bryman, 2011). En fallstudie behöver dock inte begränsas till ett enda fall (Backman 2008; Bryman, 2011). En så kallad multipel fallstudie, där flera fall ingår, kan vara till hjälp för forskaren då den typen av undersökningar kan bidra till att underlätta själva teoriutvecklingen samt att han/hon genom att jämföra två eller flera fall får ett större underlag för att testa sin teori (Bryman, 2011).

Studiens urval

I studien ingår 4 elever i varierande ålder, där den yngsta är 12 år och den äldsta 20 år. Gemensamt för dem är att de har en synnedsättning eller blindhet och ytterligare funktionsnedsättning. För samtliga i urvalsgruppen består den ytterligare funktionsnedsättningen av utvecklingsstörning samt neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Det är en mindre urvalgrupp beroende på att det inte finns så många i landet med denna kombination av funktionsnedsättning. I ämnet svenska läser samtliga i urvalsgruppen enligt grundsärskolans kursplan. De fyra eleverna kommunicerar via tal. I studien kommer de att kallas elev A-D. Studiens deltagare är valda utifrån ett bekvämlighetsurval, då det är personer som funnits tillgängliga för forskaren i dennes närhet (Bryman, 2011).

Elev A använder punktskrift som läsmedium, skriver på ett vanligt datatangentbord och läser på en punktskriftsskärm. Eleven använder talsyntes vid skrivning, där bokstav för bokstav läses upp vid inmatning, uppläsning av hela ordet när det är färdigskrivet och sedan hela meningen vid satt punkt. Talsyntes används även ibland vid läsning i repetitionssyfte. Vid navigering i text och dokument använder eleven kortkommandon, vilket sker i programmet Word.

När elev B arbetar vid sin dator använder elev B talsyntes vid läsning av längre texter och ett individuellt anpassat Big Key-tangentbord vid skrivning. Texten på elevens skärm är förstora utifrån elevens förutsättningar synmässigt. Elev B använder talsyntes vid skrivning och upplägget är detsamma som för elev A, där bokstav för bokstav läses upp vid inmatning, uppläsning av hela ordet när det är färdigskrivet och sedan hela meningen vid satt punkt. Elev B använder talsyntes vid läsning av längre texter, och navigerar i skalprogrammet Sarepta via 4 touch-knappar i olika färg.

Elev C använder punktskrift som läsmedium vid skrivning och har då en Braille-in för inmatning av punkt. Eleven använder liksom elev A talsyntes vid skrivning, där bokstav för bokstav läses upp vid inmatning, uppläsning av hela ordet när det är färdigskrivet och sedan hela meningen vid satt punkt. Elev C har en punktskriftsskärm som används vid läsning, men vid läsning av längre texter används talsyntes. Programmet som används är Word.

När elev D arbetar vid sin dator använder elev D talsyntes vid läsning av text, och ett vanligt tangentbord vid inmatning där vissa tangenter är markerade med taktila föremål så att eleven lättare hittar på tangentbordet. Även elev D använder talsyntes vid skrivning där bokstav för bokstav läses upp vid inmatning, uppläsning av hela ordet när det är färdigskrivet och sedan hela meningen vid satt punkt. Eleven navigerar i skalprogrammet Sarepta med hjälp av 5 stycken touch-knappar i olika färg.

Genomförande

Vetenskapsrådet gav år 2011 ut skriften ”God forskningsed”, vilken behandlar de forskningsetiska principer som man bör förhålla sig till när man bedriver forskning. Att uppmärksamma och följa dessa forskningsetiska principer har under arbete med studien varit av vikt.

Initialt togs kontakt med ansvarig rektor för de fyra eleverna som ingår i studien, och när dennes godkännande gavs kontaktades ansvariga pedagoger för att bestämma tid för ett informationsmöte, och om det skulle bli aktuellt efter informationsmötet även godkännande att genomföra studien. Under informationsmötet informerades pedagogerna om studiens syfte och upplägg, och de tillfrågades även om intresse och möjlighet att delta i studien. Samtliga pedagoger ställde sig positiva till deltagande. Därefter skickades ett informationsmejl ut till elevernas föräldrar (se bilaga 1).

Vad gäller urvalsgruppen för denna studie så informerades eleverna även de först om studiens syfte och upplägg, och sedan vad deras del i studien skulle komma att bestå av om de beslutade sig för att

delta. De fick information om att deras föräldrar godkände deras deltagande, men att det var deras eget beslut att ta om de ville delta eller inte. Vid detta tillfälle förklarades även de forskningsetiska principerna kring bland annat anonymitet och konfidentialitet. Samtliga 4 elever beslutade sig för att delta.

Materialet i studien består av 8 utvalda texter, se förteckning nedan, som skickades till pedagogerna tillsammans med instruktioner kring förberedelse och genomförande. Materialet har anpassats utifrån elevgruppen och tillgången av texter, vilket ledde till att de skiljer sig en del från varandra vad gäller till exempel utformningen och typ av frågor. Eleverna arbetade enskilt med uppgifterna tillsammans med en för dem känd pedagog. Arbetet ljudinspelades från start till slut under varje testtillfälle. Dessa ljudinspelningar, 32 till antalet, överlämnades sedan för analys och bearbetning.

Tabell 1. Förteckning över studiens använda texter utifrån textgenre, genomförande samt upplägg och frågor.

Textgenre	Genomförande	Upplägg och frågor
Text 1 Skönlitterär text - hämtad från ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk årskurs 3.	Med förberedelse/förförståelse Högläsning av pedagog	Upplägg och frågor hämtat från ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk, årskurs 3. Frågor i form av raka frågor med 4 svarsalternativ, numrera meningar i rätt följd och fråga om handlingen.
Text 2 Skönlitterär text - hämtad från skönlitterär bok.	Med förberedelse/förförståelse Läsmedium	Upplägg hämtat från ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk, årskurs 3. Frågor i form av raka frågor med 4 svarsalternativ, numrera meningar i rätt följd och fråga om handlingen.
Text 3 Skönlitterär text – hämtad från ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk årskurs 3.	Utan förberedelse/förförståelse Högläsning av pedagog	Upplägg hämtat från ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk, årskurs 3. Frågor i form av raka frågor med 4 svarsalternativ samt fråga om handlingen.
Text 4 Skönlitterär text – hämtad från nationellt prov i svenska år 3	Utan förberedelse/förförståelse Läsmedium	Upplägg hämtat från ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk, årskurs 3. Frågor i form av raka frågor med 4 svarsalternativ samt fråga om handlingen.
Text 5 Faktatext –	Med förberedelse/förförståelse Högläsning av pedagog	Upplägg och frågor hämtat från ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk, årskurs 3.

hämtad från ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk årskurs 3.		Frågor i form av raka frågor med 4 svarsalternativ samt exempel fråga.
Text 6 Faktatext – hämtad från ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk årskurs 3.	Med förberedelse/förförståelse Läsmedium	Upplägg och frågor hämtat från ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk, årskurs 3. Frågor i form av raka frågor med 4 svarsalternativ.
Text 7 Faktatext – hämtad från lärobok	Utan förberedelse/förförståelse Högläsning av pedagog	Frågor i form av raka frågor utan svarsalternativ.
Text 8 Faktatext – hämtad från lärobok	Utan förberedelse/förförståelse Läsmedium	Frågor i form av raka frågor utan svarsalternativ.

Transkribering

För att analysera och bearbeta det inspelade materialet krävdes det många genomlysningar. Först för att komma in i materialet och bli bekant med det, och sedan för att transkribera samtliga 32 inspelningar. Att transkribera innebär att man gör det inspelade talade materialet till ett skriftligt material. Det är då viktigt att tänka på att kroppsspråk, mimik och andra nyanser inte tydliggörs på samma sätt (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014). Transkriberingarna har därför varit mycket utförliga och gjorts ordagranna, och även distinkta skillnader och förändringar i tonfall har antecknats. Till följd av detta skrevs även kommentarer och citat kring de ord och begrepp som eleverna fick möta i de olika texterna ner och redovisades för sig.

Analysmetod

Efter det att samtliga transkriberingar var genomförda började arbetet med att söka efter övergripande teman i det insamlade materialet. Det första tema som behandlades var antalet rätt eleverna i studien fick i arbetet med respektive text. Efter detta började sökandet efter inverkan faktorer som i sin tur kunde kopplas till antalet rätt för varje elev. Från början var dessa inverkan faktorer elva till antalet, men minskade efter arbetets gång till fem stycken, då vissa av dessa faktorer kunde sammanföras och redovisas tillsammans, utan att påverka resultatet. För att exemplifiera detta så var flera av dessa olika inverkan faktorer initialt redovisade utifrån förekomst i textarbete respektive uppgiftsarbete. De identifierade inverkan faktorerna *tveksamhet och frågor* delades således först upp mellan *tveksamhet och frågor i text* samt *tveksamhet och frågor vid frågor*. Samma förfarande gäller återstående faktorer som *behov av repetition*, *uttrycker att det är svårt*, *tekniksvårigheter* och *anpassning och stöd av pedagog*. Detta medförde att det sedan var möjligt att föra samman dem till en faktor vardera utan uppdelningen av förekomst i textarbete respektive uppgiftsarbete. En av de elva olika faktorerna togs under arbetets gång bort då denna faktor, motivation, förekom vid endast ett tillfälle. Allt arbete kring analysen genomfördes systematiskt och noggrant för att ge rättvisa åt det insamlade materialet.

Resultat

Under denna rubrik redovisas de resultat som framkommit efter analys och bearbetning av det insamlade materialet. För att tydliggöra resultaten redovisas dessa både med hjälp av text och med hjälp av diagram. Diagram används ofta vid presentation och beskrivning av kvantitativa data, och en av dess fördelar är att de är lätta att tolka (Bryman, 2011). Resultaten presenteras tematiskt utifrån de olika texternas karaktär och utifrån hur de presenterats för och bearbetats av eleverna. De första resultaten som kommer redogöras gäller antalet rätt eleverna uppnådde vid arbetet med de olika texterna där även antal rätt med stöttning redovisas. Utvalda citat kommer belysa elevernas personliga uppfattning kring arbetet med de olika texterna. Till de texter där arbete kring förberedelse och förförståelse ingått presenteras även vilka ord och begrepp man diskuterat kring, några av elevernas kommentarer om dessa ord och begrepp samt analys efter bearbetning av materialet. Slutligen redovisas de olika faktorer som möjligen kan ha påverkat resultaten. Faktorerna baseras även de på analys och bearbetning av det insamlade materialet.

Skönlitterär text med förberedelse/förförståelse – högläsning

När det gäller skönlitterär text med förberedelse/förförståelse (se bilaga 2), som presenterades för eleverna via högläsning av pedagog, visar resultatet av uppgift 1 och 2, som bestod av raka frågor med 4 svarsalternativ, och uppgift 3, där eleverna skulle sammanfatta handlingen i berättelsen, att fördelningen av totalt antal rätt och antal rätt med stöttning var jämnt fördelat. De flesta av svaren var korrekta och eleverna klarade att besvara dessa uppgifter själva utan stöttning av pedagog. När det kommer till uppgiften att numrera skiljer sig resultatet åt. Det förefaller som att just denna uppgift var svår för samtliga elever då den krävde stöttning av pedagog i större utsträckning. Elev C var den enda av eleverna som kom upp i 8 rätt i arbetet kring denna text. Fördelningen av antal rätt självgående och antalet rätt med stöttning var jämn med fyra rätt i båda kategorier. För elev A var samma fördelning 4 respektive 3, elev B 3 respektive 1 och elev D 1 respektive 4.

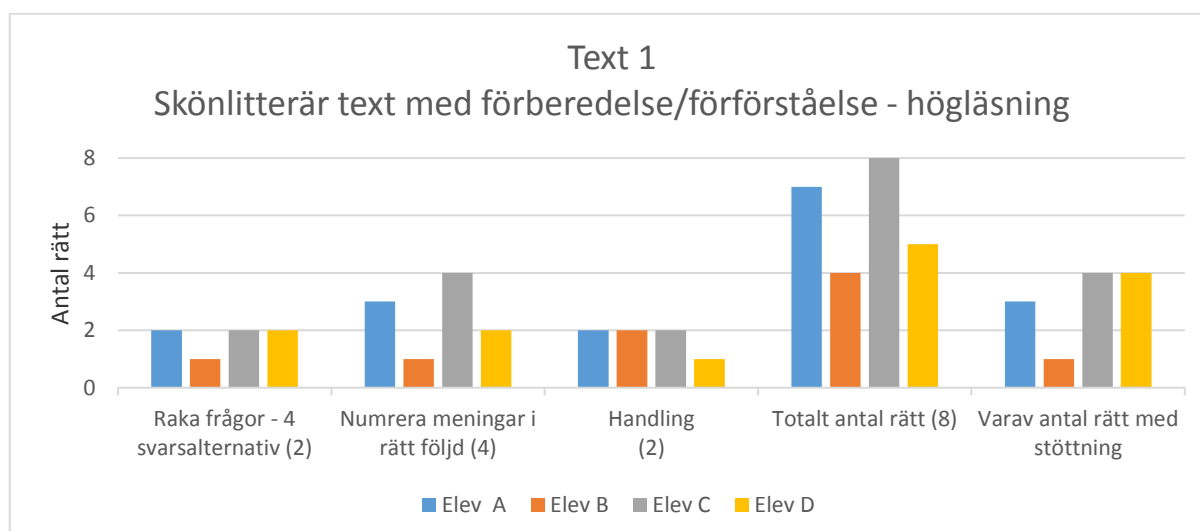


Diagram 1. Antal rätt vid arbete kring skönlitterär text med förberedelse/förförståelse presenterad via högläsning.

De ord och begrepp som togs upp under förberedelsen inför uppgiften var för de flesta av eleverna välbekanta. Dock krävdes förklaring och hjälp av pedagog kring de mindre vanligt förekommande orden liga, ödehus och ser vilda ut. Uttrycket ”ser vilda ut” kan av förklarliga skäl vara svårt för eleverna då de har en synnedsättning eller blindhet, då det uttrycker hur något eller någon ser ut.

Tabell 2. Ord/begrepp som presenterades innan läsning av text 1 samt citat/kommentarer kring dessa ord/begrepp från eleverna.

ORD/BEGREPP	CITAT/KOMMENTAR
Text 1	
blodliga	<i>Jag tänkte på rädd och så... I don't know... Ja, det är svårt...</i>
blod	<i>Jag tänker på blodprov nu... Och blod det är ju blod från människor... Blod ja, ja...</i>
liga	<i>Den har jag inte hört... En liga är ju typ som ett gäng... Ja, det låter som ett namn...</i>
ödehus	<i>Jag tänker på ödlor... Ö, att man är en ö... Som liksom ingen äger och ingen bor i...</i>
ser vilda ut	<i>Det finns vilda djur... Om det ser vilt ut då tänker jag på vilda djur... Då kan man nästan se lite arg ut...</i>
sno	<i>Då tjuvar man... Snö... Då tar man...</i>
kika in	<i>Tittar in... Kollar... Ki...tittar...</i>
ruttna	<i>Ordet känner jag igen.../...eller nån frukt som ruttnar... Typ ibland, om om man inte vattnar växterna så ruttnar dom... Och då är den inge bra längre...</i>

Skönlitterär text med förberedelse/förförståelse – läsmedium

Nästa text, som även den är en skönlitterär text med förberedelse/förförståelse (se bilaga 3), presenterades för eleverna via deras läsmedium och uppvisar liknande resultat som text 1 vad gäller uppgiften att numrera meningar i rätt följd. Elev B, C och D behövde stöttning av pedagog för kunna utföra uppgiften. Här skiljer sig således resultatet och fördelningen av antal rätt självgående och antal

rätt med stöttning åt om man jämför med föregående text.

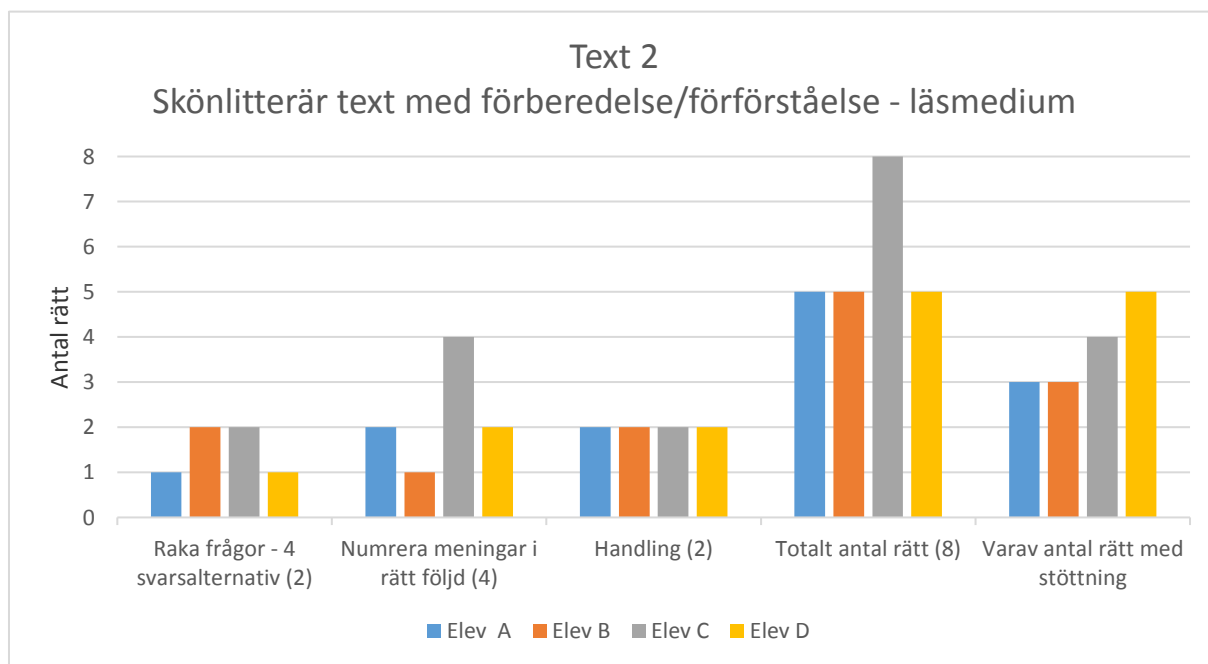


Diagram 2. Antal rätt vid arbete kring skönlitterär text med förberedelse/förförståelse presenterad via läsmedium.

Orden och begreppen som bearbetades inför arbetet kring text 2 krävde mer förklaring av pedagog än de till text 1, och flera av eleverna uttryckte innan denna förklaring även tvekan kring orden och begreppens betydelse. Vad gäller begrepp 2 ”arg så han knyter nävarna” så valde samtliga elever att visa betydelsen genom att knyta sina nävar. Ingen av eleverna kunde förklara på rak arm vad som menades med ”så hårt att knogarna vitnade”. En elev gissade på att betydelsen var att de blev vita. Orsaken till varför de blev vita krävde ytterligare förklaring från pedagog. Liksom uttrycket ”ser vilda ut” till text 1, kan detta med att ”knogar vitnar” vara svårt för denna elevgrupp då de har en synnedsättning eller blindhet.

Tabell 3. Ord/begrepp som presenterades innan läsning av text 2 samt citat/kommentarer kring dessa ord/begrepp från eleverna.

ORD/BEGREPP	CITAT/KOMMENTAR
Text 2	
lögn	<i>Att han Samuel tror att dom ljuger... När du säger att du är 13 då är det en sån lögn... Ljuger, eh...då säger man saker som man inte ska säga...</i>
arg så han knyter nävarna	<i>Nu visar du hur man knyter nävarna... (pedagog) Japp, precis så! (eleven visar) Man knyter ihop handen så där som du gör... (pedagog)</i>
så hårt att knogarna vitnade	<i>Ingen aning! Ja, nu gissar jag bara...att dom blir vita... Ingen aning....</i>

fantasi	<i>Svår fråga tog du upp... Ja, när man gör mycket på en gång... Det som är i ens hjärna, ens fantasi...</i>
väste	<i>Typiskt också! Vet inte... Eleven gör väsljud. Ingen aning...</i>
explodera – känsla i kroppen	<i>Jag blir sååå...arg! Man är på vrången... Man kan säga att nån exploderar av ilska...</i>

Skönlitterär text utan förberedelse/förförståelse – högläsning

Denna skönlitterära text presenterades för eleverna utan någon förberedelse eller genomgång och kontroll av förförståelse (se bilaga 4). Pedagogerna presenterade den via högläsning. Uppgifterna här skiljer sig något från text 1 och 2. Till denna uppgift ingick inte att numrera meningar i rätt följd. Om man tittar på resultaten för elev B kan man utläsa att stöttning krävdes för samtliga rätt svar, medan övriga har en större spridning. Elev C och D får båda alla rätt. Det som skiljer dem åt är att elev D fick stöttning i tre av uppgifterna medan elev C var självgående vad gäller samtliga svar.

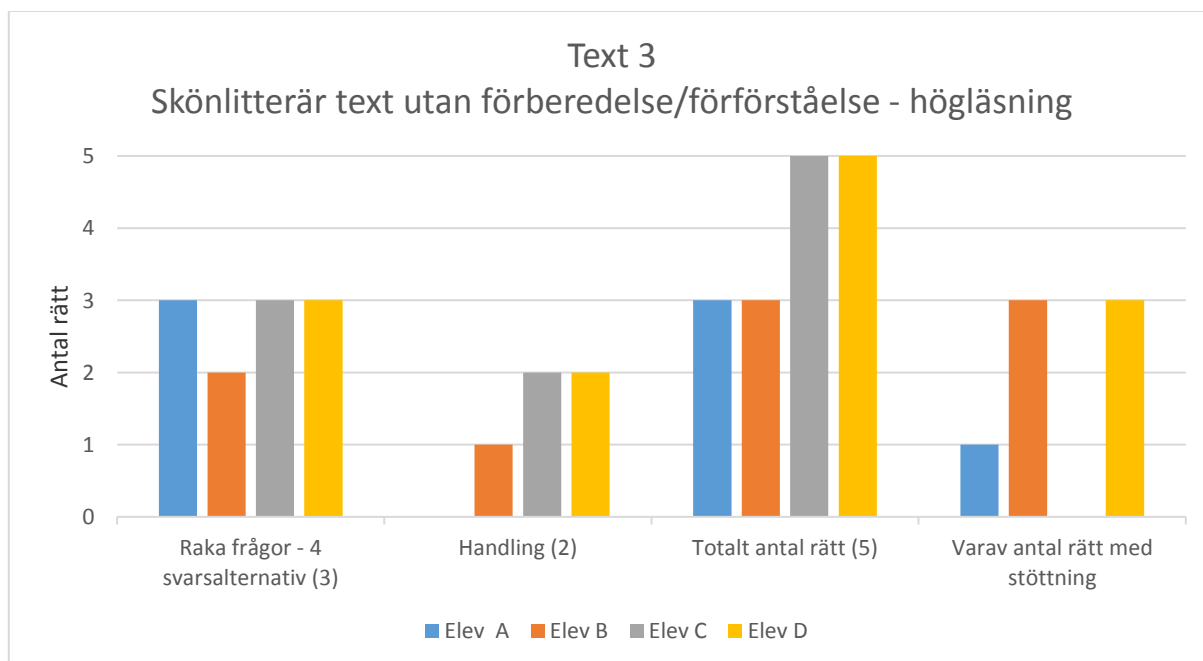


Diagram 3. Antal rätt vid arbete kring skönlitterär text utan förberedelse/förförståelse presenterad via högläsning.

Skönlitterär text utan förberedelse/förförståelse – läsmedium

Text nummer 4 är även denna av skönlitterär karaktär (se bilaga 5). Den fick eleverna arbeta med utifrån individuellt anpassat läsmedium. Liksom i text 3 presenterades den utan förberedelse eller förförståelse. Ingen av eleverna nådde 5 rätt, men samtliga kom upp i 4 rätt. Elev C självgående även här. Elev A och B hade 3 rätt med stöttning samt elev D med 1 rätt som krävde stöttning.

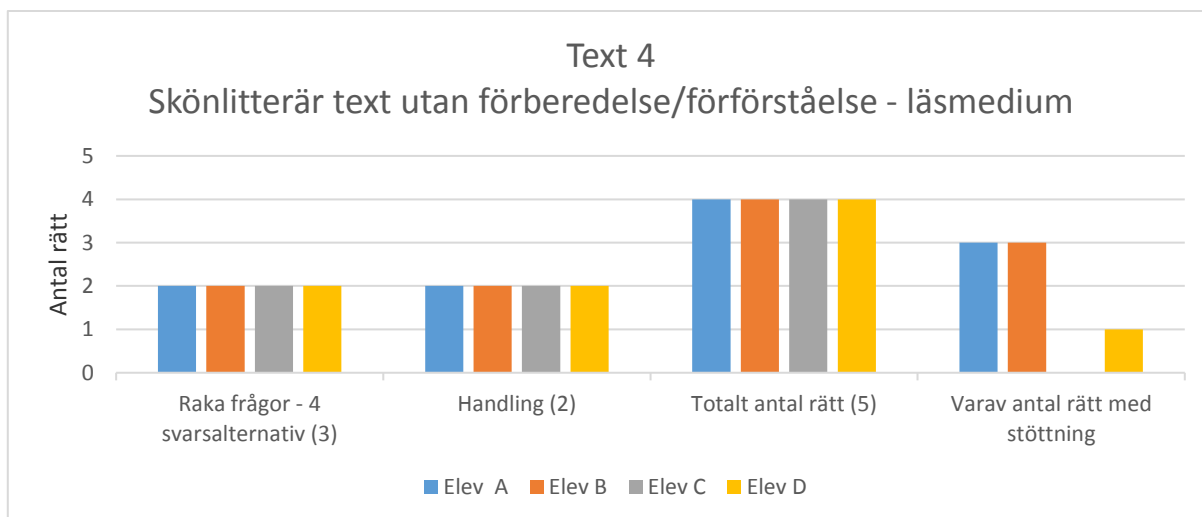


Diagram 4. Antal rätt vid arbete kring skönlitterär text utan förberedelse/förförståelse presenterad via läsmedium.

Faktatext med förberedelse/förförståelse – högläsning

Resterande texter är av faktakaraktär, och text nummer 5 (se bilaga 6) presenterades för eleverna med förberedelse och möjlighet till förförståelse via högläsning av pedagog. Här bestod uppgifterna av 3 raka frågor med 4 svarsalternativ samt en exempelfråga. Samtliga elever uppnådde ett gott resultat vad gäller totalt antal rätt.

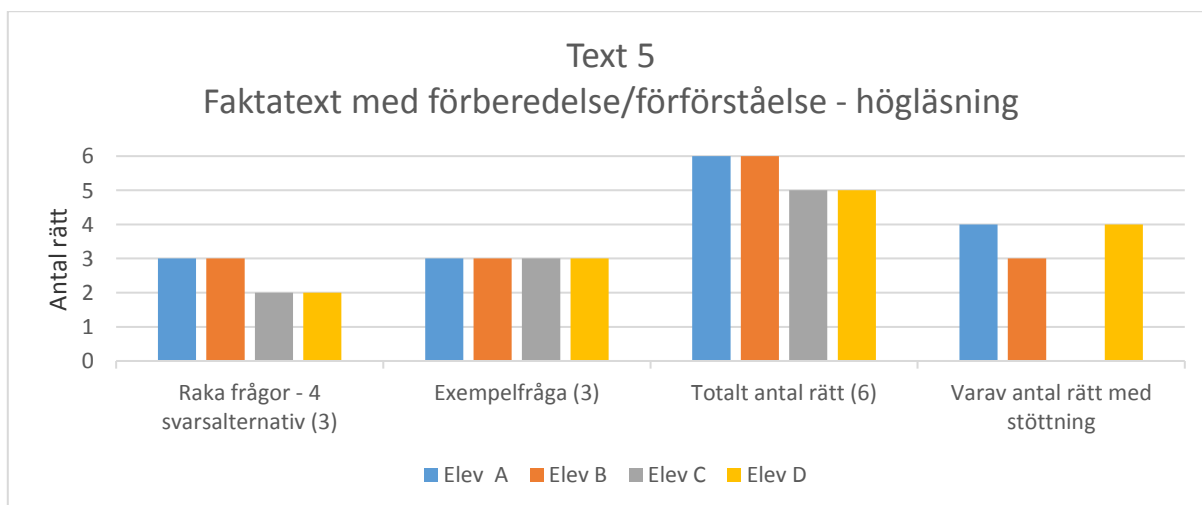


Diagram 5. Antal rätt vid arbete kring faktatext med förberedelse/förförståelse presenterad via högläsning.

Ord och begrepp till text 5 var färre till antalet än övriga texter. Att eleverna kom fram till betydelsen genom att utgå från egna erfarenheter och med hjälp av förklaring av pedagog visar kommentarerna tydligt.

Tabell 4. Ord/begrepp som presenterades innan läsning av text 5 samt citat/kommentarer kring dessa ord/begrepp från eleverna.

ORD/BEGREPP	CITAT/KOMMENTAR
Text 5	
utvilad	<i>Utvilad är när man vilat färdigt... Det är jobbigt att vakna... Fem i sex ringde klockan...</i>
medvetslös	<i>Eller om man hamnar i väldigt djup koma... En gång krockade jag och "namn" och jag fick jätteont här... Jaha...</i>
Sova djupt	<i>Då kan man putta jättehårt, nästan skrika innan man vaknar... Att man nästan inte vaknar... Jag kan inte öppna ögonen då...</i>

Faktatext med förberedelse/förförståelse – läsmedium

Text nummer 6 (se bilaga 7) presenterades för eleverna via deras läsmedium efter förberedelse och en genomgång tillsammans med pedagog. Till denna text bestod uppgiften av 4 raka frågor med 4 svarsalternativ till varje. Elev C fick här alla rätt, samtliga självgående och utan stöttning av pedagog. Elev A nådde tre rätt där samtliga uppnåddes med hjälp av stöttning. Samma resultat gäller för elev B, men här utan stöttning av pedagog. Elev D fick 2 rätt med hjälp av stöttning av pedagog.

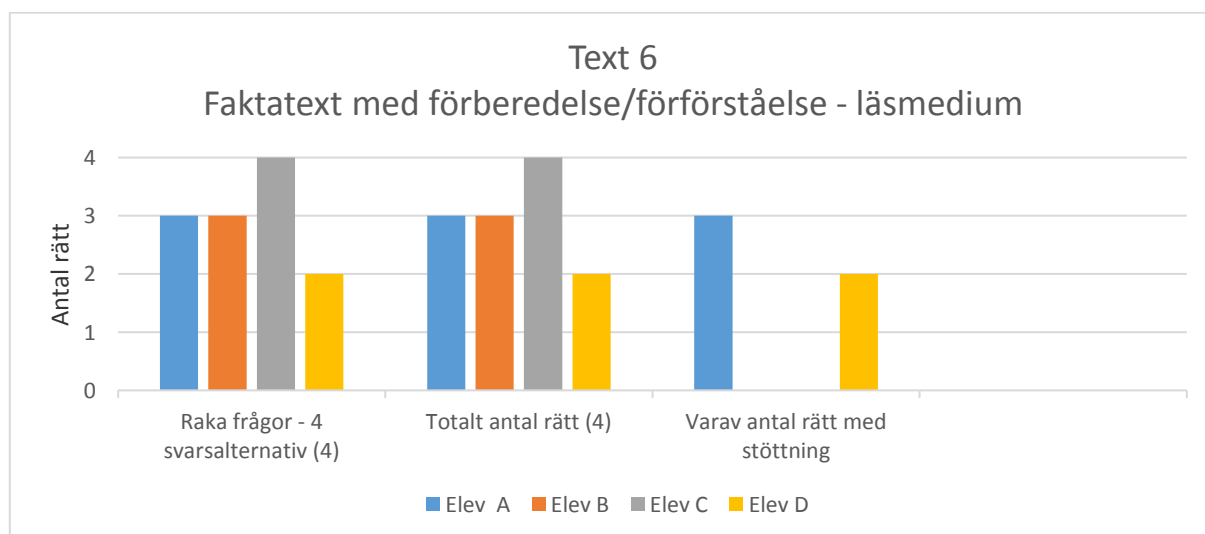


Diagram 6. Antal rätt vid arbete kring faktatext med förberedelse/förförståelse presenterad via läsmedium.

Gemensamt för orden och begreppen till text 6 var att de flesta av dem var namn på olika sorters djur och djurgrupper. Här var flera av eleverna något tveksamma till att börja med när de skulle förklara orden, men kom vidare genom stöttning och förklaringar av pedagog. När det kommer till ord nummer 5, ögonlocket, visade eleverna genom att peka på kroppsdelens på sig själva, vilket också skedde när begreppet ”arg så att han knyter nävarna” i text 2 togs upp.

Tabell 5. Ord/begrepp som presenterades innan läsning av text 6 samt citat/kommentarer kring dessa från eleverna.

ORD/BEGREPP	CITAT/KOMMENTAR
Text 6	
rovdjur	<i>Är dom i skogen? Vad är det för nått? Som blev uppäten av en varg...</i>
lejon	<i>Nu blir jag tveksam... Det...det är djur som bor i varmare länder... Och "namn" har vi haft...</i>
tiger	<i>Är det inte några farliga djur? Dom liknar...lodjur... Jag börjar nu!</i>
kräldjur	<i>Som...som...den krälar sig fram... Fy vad äckligt! Har du sett nån orm nån gång? (pedagog) - Ja! (elev)</i>
ögonlock	<i>Där ja, ögonlocket...(elev visar pedagog) Nu visar du, eller hur...(pedagog) Då blundar man ja, så...(pedagog)</i>

Faktatext utan förberedelse/förförståelse – högläsning

Till skillnad från text 6 presenterades text 7 (se bilaga 8) utan förberedelse eller genomgång för förförståelse. Arbetet kring texten skedde via högläsning av pedagog. Här bestod uppgiften av 4 raka frågor utan svarsalternativ. Elev A hade alla rätt varav 3 av dessa var med viss stöttning. Elev D hade totalt 3 rätt där samtliga var med stöttning. Elev B och elev C hade också 3 rätt vardera med uppdelningen 1 självgående svar och 2 med stöttning för elev B, och fördelningen 2 rätt självgående och 1 med stöttning för elev C.

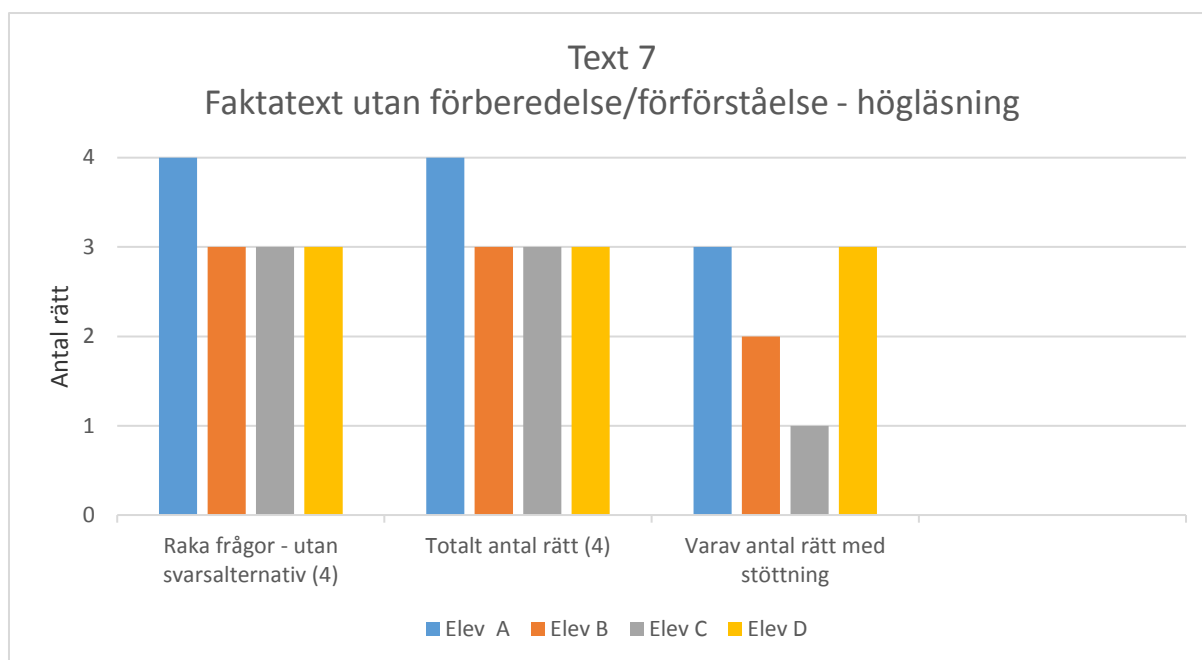


Diagram 7. Antal rätt vid arbete kring faktatext utan förberedelse/förförståelse presenterad via högläsning.

Faktatext utan förberedelse/förförståelse – läsmedium

Den sista texten som redovisas i detta resultat är liksom text 7 en text som eleverna fick arbeta med utan varken förberedelse och förförståelse. Denna gång via sitt läsmedium. Text 8 (se bilaga 9) bestod liksom text 7 av 4 raka frågor utan svarsalternativ. Två av eleverna, elev B och elev D, fick här alla rätt. Av dessa var hälften med hjälp av stöttning för elev B och samtliga med stöttning för elev D. Elev C hade 2 rätta svar, båda utan stöttning av pedagog. Elev A fick totalt 3 rätta svar varav 1 svar med hjälp av stöttning från pedagog.

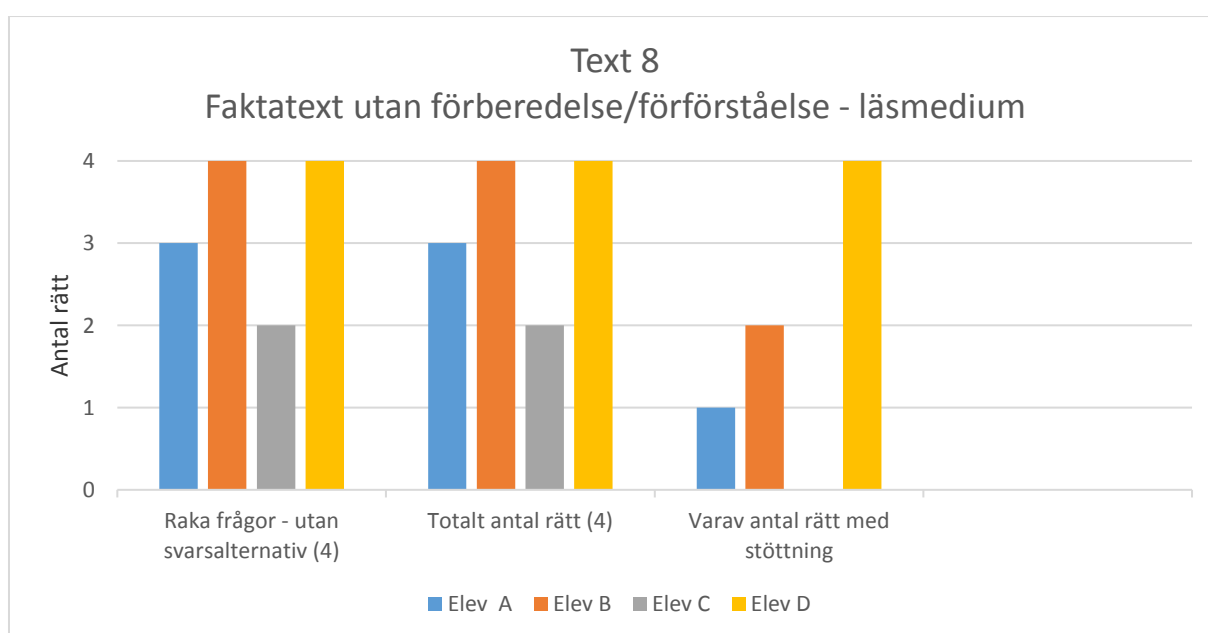


Diagram 8. Antal rätt vid arbete kring faktatext utan förberedelse/förförståelse presenterad via läsmedium.

Identifierade faktorer

Vid bearbetning och analys av det insamlade materialet visade det sig snabbt olika temata som här kommer redovisas som 5 olika faktorer. Varje faktor förklaras först i text där även exempel presenteras förutom vid faktor 5 då denna bygger på föregående faktor. Fördelningen presenteras även med hjälp av diagram där samtliga texter redovisas elev för elev.

Tveksamhet och frågor

Under rubriken tveksamhet och frågor redovisas de resultat där eleven på något sätt uttryckt tveksamhet inför uppgiften, vad de vill svara på uppgiften och om det de svarar kan vara rätt. Även de tillfällen då eleven ställt egna frågor kring text och innehåll redovisas. Typiska exempel på detta har varit då eleven vill få bekräftelse i hur de tänker kring uppgiften, och för att bli påmind och på så sätt hitta tillbaka till text och innehåll.

Exempel:

Numrera – det tänkte jag på a...men det är fel gissning?

Men det är fel...väl? Är det inte det?

Nej! Fffff...nu blir jag osäker...först...

Just det, det är ju lite längre bort där som bor väl? Är dom inte det?

Resultaten visar att elev A och D har en liknande fördelning över samtliga texter, och de uppvisar flest markeringar vid text 1 och 7. Elev C har en jämnare fördelning över samtliga texter medan elev B endast har en markering, och det vid text 1. I diagrammet syns det att text 6 saknar markeringar för 3 av de 4 eleverna, då det endast är elev D som har en markeringar här.

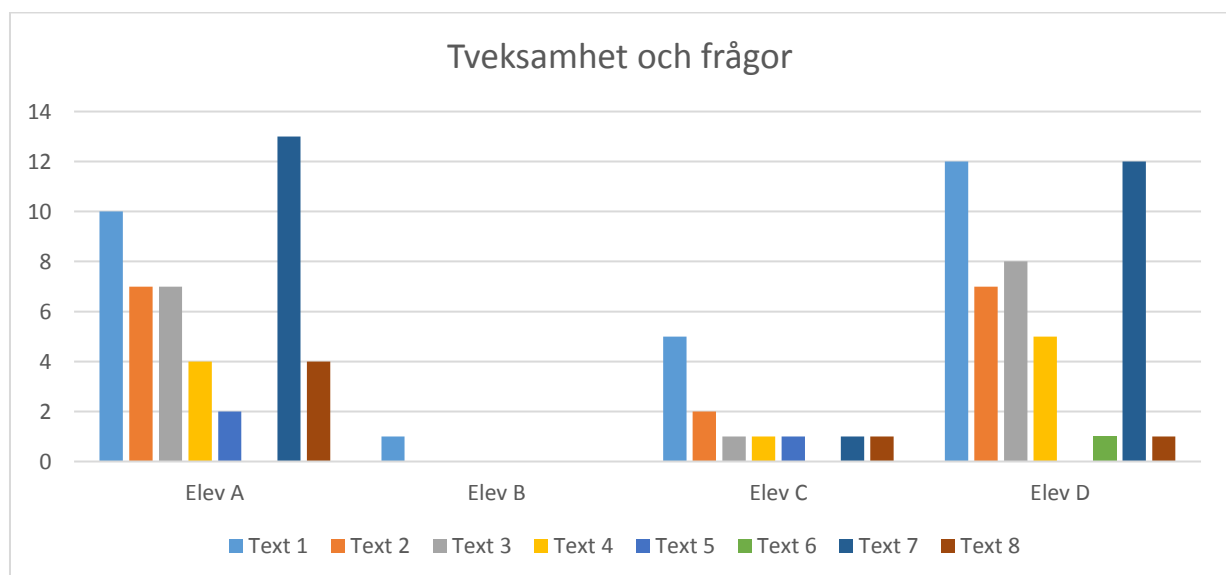


Diagram 9. Resultat kring tveksamhet och frågor.

Behov av repetition

Behov av repetition förekom för samtliga elever vid flera tillfällen. Resultaten bygger både på att de själva uttryckt önskan av repetition och att pedagogen ställt frågan och fått ett jakande svar. I sammanhanget är det värt att nämna att samtliga elever vid något tillfälle behövde läsa eller lyssna på texten från början igen och även behovet att gå tillbaka till början av en fråga förekom för samtliga.

Exempel:

Numrera – ska jag läsa uppgifterna igen?(pedagog) - Ja...tack. Det kändes lite svårt...att komma ihåg.(elev)

Vill du att jag upprepar det en gång till? (pedagog) - Ja (elev)

Jag ska nog börja från början då.

Öhm...(lång paus)eh...vad var...ta ta det igen...

Vid redovisning av resultaten kan man se att samtliga 4 elever behövde repetition vid arbetet kring text 1. Text 5 kräver ingen repetition för elev A, B och D, och elev C behövde endast repetera vid ett tillfälle i samma text. Vid arbetet med text 2 är antalet repetitioner avsevärt fler för elev A, både jämfört med övriga elever och jämfört med övriga resultat för eleven. Detsamma gäller elev D och samma text, men där skiljer sig inte resultaten åt lika mycket.

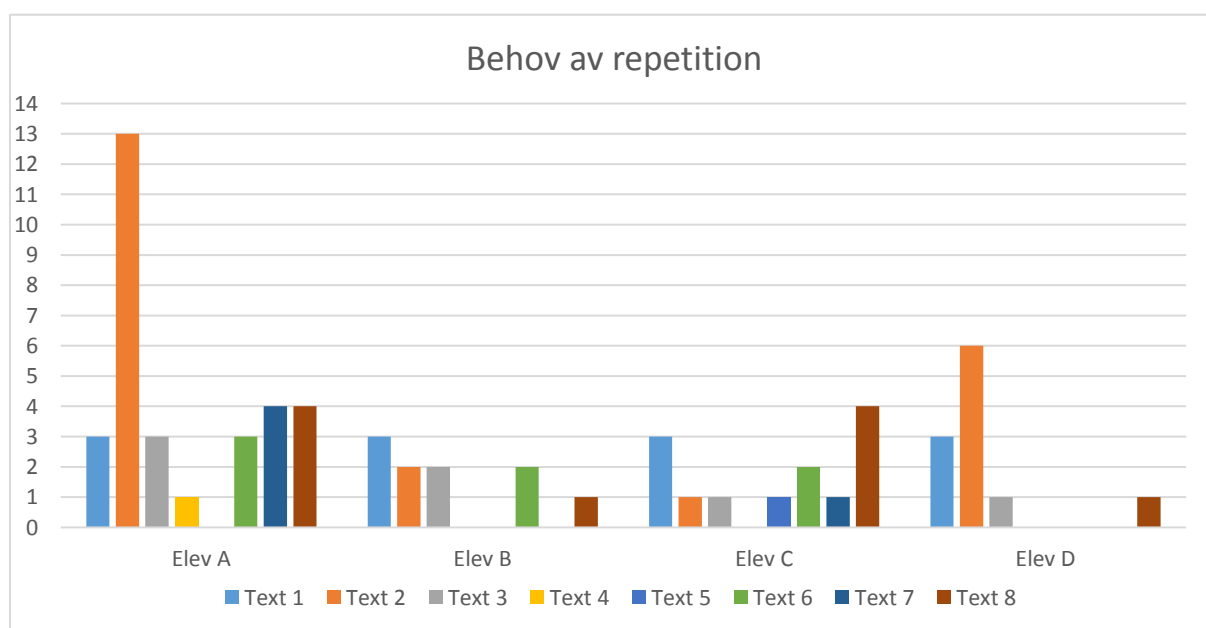


Diagram 10. Resultat kring behov av repetition.

Uttrycker att det är svårt

Under denna rubrik redovisas resultat kring de tillfällen eleverna uttryckte att en text eller uppgift var svår. Den situationen uppstod oftast då eleverna hade svårigheter med att besvara uppgifterna.

Exempel:

Numrera – det är ju svårt det här nu.

Det är svårt att komma ihåg.

Vad svårt det var!

Det kommer jag inte ihåg...svårt.

Här skiljer sig elev C från övriga då eleven inte uttrycker att det är svårt vid arbetet med någon av texterna. Stapel för text 7 är representerad bland återstående 3 elever. I övrigt visar resultatet en liknande spridning bland eleverna som vid redovisning av övriga faktorer.

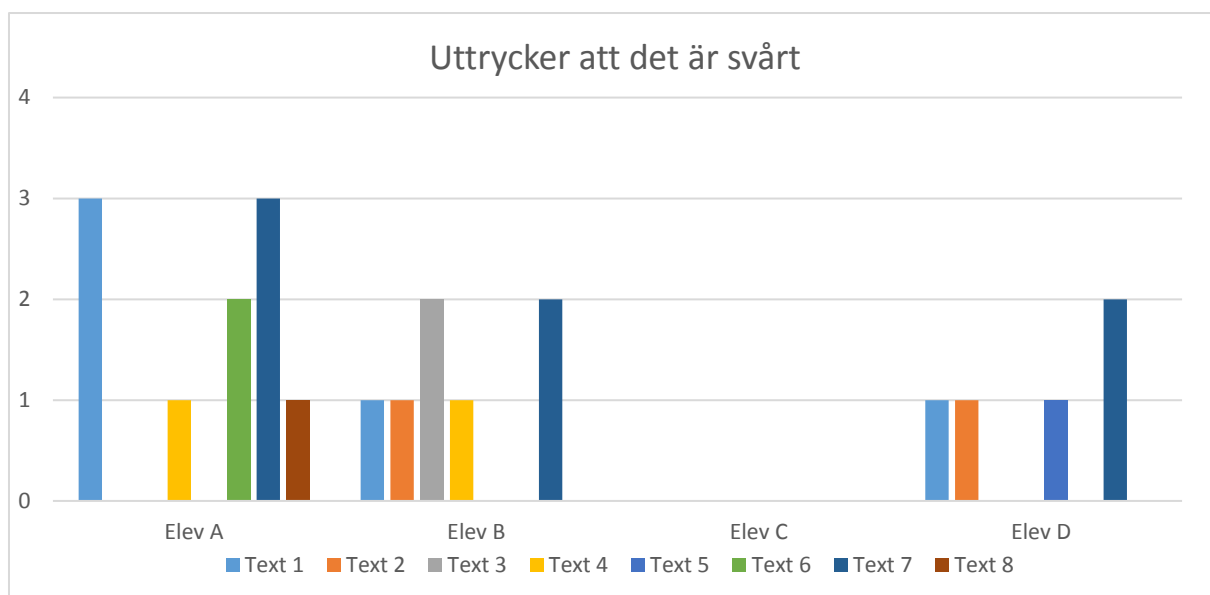


Diagram 11. Resultat kring att elev uttrycker att något i text eller uppgift är svårt.

Tekniksvårigheter

Då samtliga elever använder hjälpmedel av olika slag i sin läsning belyses här förekomsten av vad som kan kallas tekniksvårigheter. Det kan vara att punktskriftskärmen inte fungerar som den ska, att texten hoppar och att talsyntesen låter konstigt, för att nämna några exempel.

Exempel:

Hoppar den i texten nu?

Det är konstigt att den inte kommer liksom rätt.

Alltså jag får ingen ordning på det här.

Jag försöker ta end med då tappar jag...

Vid arbetet kring text 1, 3, 5 och 7 finns ingen notering vad gäller tekniksvårigheter för någon av eleverna. Här kan poängteras att dessa texter lästes högt för eleverna av pedagog, vilket kan förklara resultatet. Elev D har endast stött på problem vid arbetet med text 8, och elev B vid två av texterna, nämligen text 2 och 8. Vad gäller elev A uppstod fler svårigheter vad gäller text 2 och 8 medan text 4 och 6 visar ett jämnt resultat. Text 2 har varit utmanande även för elev B och C.

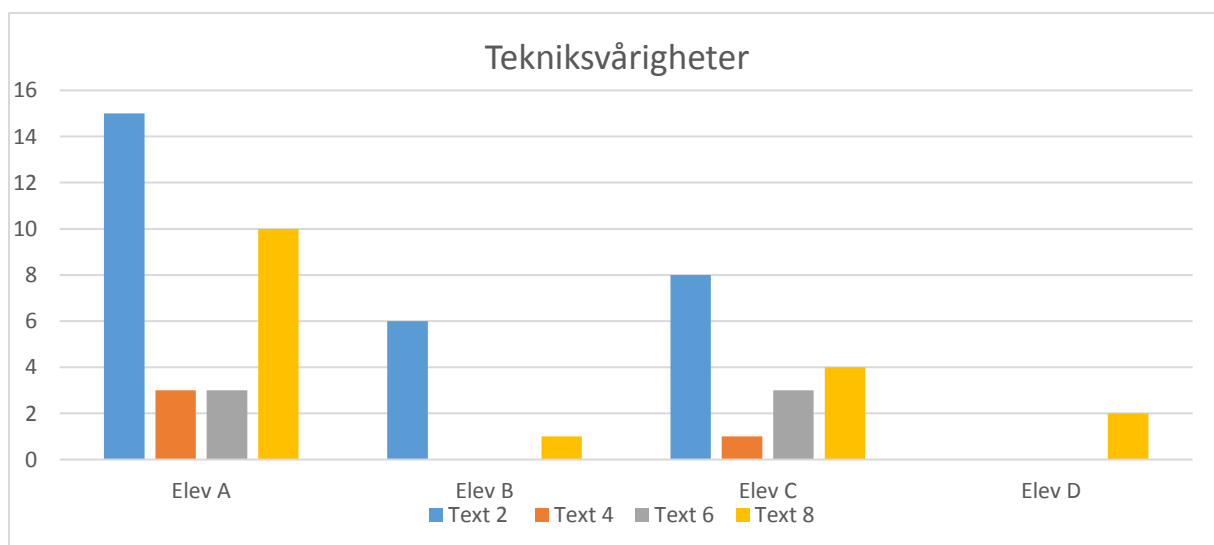


Diagram 12. Resultat kring tekniksvårigheter.

Anpassning och stöd av pedagog

Denna rubrik kan kopplas till föregående faktor tekniksvårigheter, då den påvisar antalet gånger eleverna behövde anpassning och stöd av pedagogen för att göra det möjligt att komma vidare i text och vid arbetet med tillhörande uppgift. Resultatet uppvisar därför liknande spridning som vid tekniksvårigheter, men skiljer sig åt då det vid vissa av dessa tillfällen krävdes anpassning och stöd mer än en gång samt att en del anpassningar berodde på andra faktorer än tekniksvårigheter.

Exempel:

Och då vet du att du kan...säga till och liksom ställa frågor och så. (pedagog)

Vänta, nu hoppar den lite...gör så där (hjälper eleven att hitta rätt i dokumentet)

Vi gör så här nu - jag kommer att stoppa inspelningen. För jag måste justera texten så att den går lättare att läsa. (pedagog)

Mm, okej. Då går du ner till nästa. Då kommer fråga två. (pedagog)

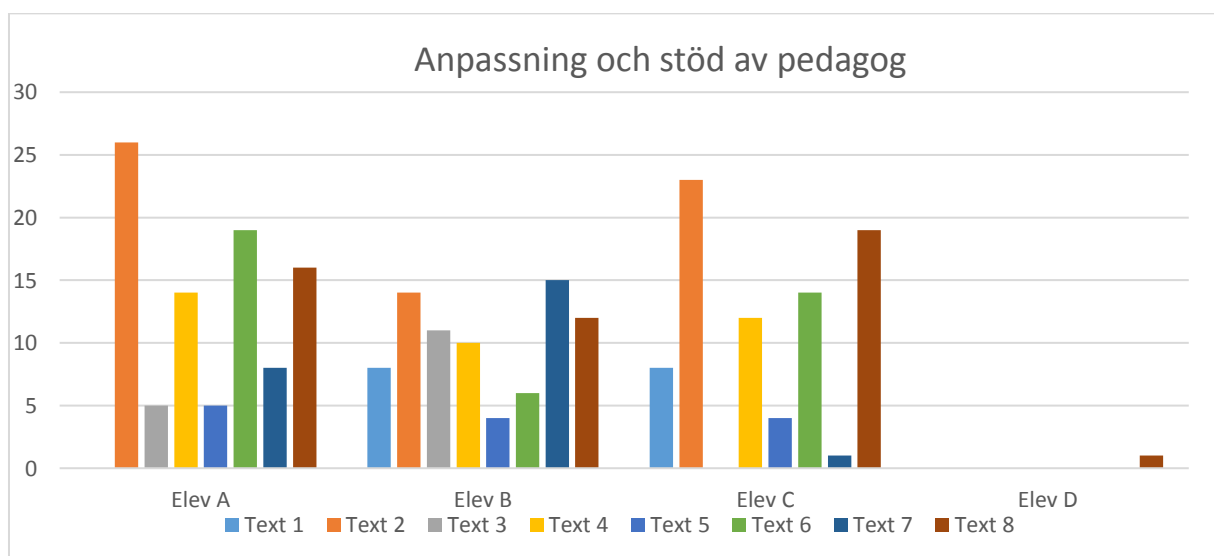


Diagram 12. Resultat kring anpassning och stöd av pedagog.

Diskussion

Under denna rubrik kommer först studiens resultat analyseras och diskuteras med stöd av den tidigare forskning som arbetet grundar sig på, för att sedan fortsätta med en diskussion av vald metod i studien. Därpå följer en diskussion kring de tankar vad gäller etiska aspekter som uppkommit under arbetets gång. En avslutande reflektion samt tankar kring vidare forskning i ämnet får sedan avsluta denna del av studien.

Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka förståelsen av text hos elever med synnedsättning eller blindhet och ytterligare funktionsnedsättning som läser enligt grundsärskolans kursplan. Texterna som ingår i undersökningen är av både skönlitterär karaktär och fakta karaktär, för att på så sätt utforska om dessa olika genrer har betydelse för förståelsen. I syftet ingår även att belysa eventuella skillnader vad gäller förståelsen av en text när bearbetningen av densamma sker genom hörförståelse eller läsförståelse via elevens läsmedium. Utifrån detta formulerades två frågeställningar:

Vilka faktorer inverkar positivt på elevens förståelse av text?

Vilka faktorer inverkar negativt på elevens förståelse av text?

Med syfte och frågeställningar som grund följer nu en analys och diskussion kring vilka fynd studien uppvisar.

Faktorer som inverkar positivt på elevens förståelse av text

En mycket viktig faktor som har stor effekt på elevens förståelse av text är att man som läsare faktiskt förstår betydelsen av de ord man läser och de ord som finns i en text. Perfetti, Landl och Oakhill (2005) liknar det vid en flaskhals där man kan fastna om man inte förstår ord eller begrepp, och man får därför svårt att förstå texten och även dess sammanhang. Det är en mycket målande och bra beskrivning. Med detta som grund blir därför vikten av förståelse av ord och begrepp den första positiva faktorn som tas upp i denna diskussion utifrån de fynd studien uppvisar. I fyra av texterna som ingår i studien, text 1 (se bilaga 2), text 2 (se bilaga 3), text 5 (se bilaga 6) och text 6 (se bilaga 7), lades arbetet upp med en initial genomgång av ord och begrepp för att på så sätt förbereda eleven och ge en förförståelse till texten i fråga. En del av orden och begreppen var kända för eleverna och en del inte. Det krävs att man som pedagog vid introduktion av till exempel nya begrepp är väl förberedd, och att man inte utgår från en för hög abstraktionsnivå utan anpassar den efter elevens förmåga och även bygger på elevens tidigare erfarenheter samt sätter in texten i ett logiskt sammanhang. Att man definierar ett begrepp för abstrakt är ofta förekommande menar bland annat Arevik och Hartzell (2007). Det är också viktigt att man inte ersätter det nya ordet och begreppet med ett lika svårt och okänt ord och begrepp, ett fenomen de kallar tom verbalism. Deras praxismodell, som består av 3 parallella nivåer där A-nivån motsvarar den konkreta upplevelsenivån, B-nivån den språkligt beskrivande och C-nivån den språkligt abstrakta nivån, är en bra modell att använda sig av i arbetet med denna elevgrupp, och genom att använda modellen blir man som pedagog mer medveten om begreppsutvecklingen hos sina elever. I arbetet med en grupp av elever måste man som pedagog också ta hänsyn till att eleverna kan befinna sig på olika nivåer vad gäller förståelsen av ett ord eller begrepp. Här infinner sig ett mycket bra tillfälle där eleverna kan lära av varandra. Vid arbete med elever som har en synnedsättning eller blindhet blir detta med begreppsutveckling ännu viktigare då det ofta är ett av de utvecklingsområden som påverkas, vilket till exempel kan bero på bristande erfarenheter då mycket

av den information som presenteras utgår från det visuella. Dessa elever måste därför göras medvetna om det som sker omkring dem och erbjudas möjligheter att uppleva de aktiviteter som pågår. De måste även få möjlighet att känna och uppleva taktilt vilka föremål som finns i deras omvärld, så att de på så sätt blir både aktiva och delaktiga skriver Rex et al. (1995). Fellenius (1999) betonar vikten av att elevens funktionsnedsättning inte får bli avgörande för elevens utveckling, vilket gör att det ställs höga krav på både lärmiljön och på dem som arbetar kring eleverna. Att lägga vikt vid det självupplevda är också viktigt. Att eleverna i studien utgår från sina egna erfarenheter blir tydligt i analysen av genomgång av ord och begrepp. Det självupplevda skapar i sin tur en mening och kan hjälpa eleven att få ett sammanhang inför det fortsatta arbetet med texterna. Mitchell (2015) tar upp detta och skriver att man som pedagog genom metakognitiva undervisningsstrategier, där eleven får hjälp att anpassa ny information efter sin egen förmåga och att den nya informationen även bygger vidare på kunskap eleven redan har, kan hjälpa elever att komma vidare vad gäller både kognitiva färdigheter och strategier.

Regelbunden repetition av det man arbetat och talat kring liksom repetition för att föra in eleven i den uppgift de står inför är av vikt för samtliga minnesfunktioner vid arbetet med studiens elevgrupp. Den andra positiva faktorn som här tas upp handlar därför om repetition. Samtliga elever behöver vid flera tillfällen stöttning i form av repetition både när det gäller text och uppgifter. Resultaten av text 1, skönlitterär text med förberedelse/förförståelse – högläsning (se bilaga 2), visar till exempel att alla fyra eleverna behövde repetera vid denna text. En reflektion kring detta är att text 1 var den första texten de fick ta del av under arbetets gång, vilket kan förklara detta fynd i studien. Ett annat intressant fynd i studien är kring text 2, skönlitterär text med förberedelse/-förförståelse via elevens läsmedium (se bilaga 3), där elev A behöver mycket repetition för att komma vidare i sitt arbete. Tittar man närmare på texten kan man bland annat se att den börjar mitt i en händelse och man vet egentligen inte vad som hänt innan, vilket kan göra det svårt att få till ett sammanhang av texten. I texten finns det även många personliga pronomen som kan försvåra uppfattningen kring vem som är vem och vem som gör vad. Man måste också kunna läsa mellan raderna och göra inferenser, vilket bland annat Westlund (2013) skriver kräver en logisk förmåga. Att inte kunna läsa det som inte står uttalat i en text tar Westlund upp som en negativ konsekvens för läsförståelsen. Det kan göra det svårt för eleven att hitta svaren i texten vilket medför behov av repetition. En del av orden kan också uppfattas som svåra att förstå då det både förekommer abstrakta och något ovanliga ord. Goldware och Silver (1998) skriver om att barn med synnedsättning och blindhet generellt använder sig mer av konkreta och funktionella ord i sin kommunikation, vilket kan försvåra förståelsen av abstraktioner när dessa förekommer i till exempel en text. De tar även upp att förståelsen av abstraktioner ofta försvåras än mer för elever med ytterligare funktionsnedsättning. Studiens analys visar att eleverna ber om repetition själva och att även pedagogen frågar och erbjuder eleven repetition. Repetition kan här ses som en minnesstrategi, vilket Mitchell (2015) menar att man med fördel kan bygga vidare på vid arbete tillsammans med elever i behov av särskilt stöd. Vad en elev använder sig av för strategier ser olika ut. En kartläggning av dessa olika strategier som kan förekomma hos en individ hjälper pedagogen att utforma den fortsatta pedagogiska planeringen och insatser utifrån elevens förutsättningar och utveckling, vilket bland annat Lundberg och Herrlin (2003) betonar. Här är det viktigt att komma ihåg att kartläggningen inte bara handlar om VAD eleven förstår utan fokus bör lika mycket ligga på HUR eleven förstår. Nielsen (2005) tar upp detta och menar att besvara HUR-frågan kräver mycket av pedagogen både när det gäller kunskap, erfarenhet och öppenhet.

Människans viktigaste medierande redskap är språket menar Säljö (2003), och för att lärande och utveckling ska kunna ske är kommunikativa processer en förutsättning. Dessa kommunikativa processer kan se olika ut, och i studien kan man även se pedagogen som just ett medierande verktyg, som eleven använder som hjälp och stöd i situationer där detta behövs. För att komma vidare i text och

vid arbete med uppgifter behövde samtliga elever vid något tillfälle anpassning och stöd av pedagog. Antal gånger detta krävdes varierar från elev till elev. Anpassning och stöd av pedagog är mångfacetterat och kan ses ur olika infallsvinklar. Här är det viktigt att komma ihåg den situation som eleverna befunnit sig i under arbetet med de olika texterna. Den situationen kan av eleverna uppfattas som annorlunda och ovan om man jämför med de pedagogiska situationer de normalt befinner sig i, vilket kan ha påverkat studiens resultat. Anpassning och stöd kan även i vissa fall relateras till faktorn tekniksvårigheter. Dessa problem uteblir vid de texter som sker via högläsning. Vikten av att läsa mycket kan inte underskattas vare sig det sker genom att läsa själv eller genom att lyssna på någon annan som läser. O'Connor et al. (2007) tar upp att högläsning är bra då det förbättrar både läsflyt och läsförståelse. Det gäller inte bara de yngre eleverna utan även de äldre. Det är dock viktigt att högläsningen sker med feedback och diskussion kring det lästa. Rex et al. (1995) skriver om begreppet literacy, som involverar både läsning och skrivning samt talat språk och att lyssna, och poängterar vikten av att samtliga kommunikativa färdigheter får möjlighet att utvecklas i meningsfulla situationer. Vikten av att vara och känna att man befinner sig i ett sammanhang, i det här fallet tillsammans med en pedagog, och att lärmiljön är anpassad efter elevens förutsättningar kan inte nog betonas i arbetet med denna elevgrupp. Det ger även eleverna en trygghet att vila på när text och uppgifter upplevs som svåra. Det kan till exempel vara svårt för dessa elever att förstå frågor som ställs till dem samt återge och minnas detaljer. Att berätta om sina erfarenheter och göra det på ett sammanhängande sätt så att det blir förståeligt för lyssnaren kan vara svårt för barn med intellektuella funktionsnedsättningar skriver Cederborg, Hellner Gumpert och Larsson Abbab (2009). Det gör det än viktigare att arbetet sker i en dialog tillsammans med pedagogen där eleven kan föra ett resonemang kring text och uppgift för att på så sätt tala om när till exempel hjälp och stöttning med att hålla spåret behövs. Dysthe och Igländ (2003) tar upp att man sett att inlärningsseffekten är större i dialogiska klassrum än i monologiska.

Faktorer som inverkar negativt på elevens förståelse av text

De första diagrammen i resultatdelen (s. 17-24) behandlar antalet rätt eleverna fick totalt vid arbete med texterna samt hur dessa resultat fördelades på de olika uppgifterna. Här kan man tydligt se att merparten av eleverna har svårigheter vad gäller att besvara uppgiften där man ska numrera meningar tagna ut texten i rätt följd. Flera av eleverna uttrycker även verbalt att de tycker att det är svårt. Faktorerna som kan inverka på detta är flera. Brister i central koherens, vilket ofta innebär svårigheter att skapa ett sammanhang och svårigheter med att bearbeta information i en text (Jakobsson & Nilsson, 2011), är en faktor. Den kognitiva förmågan, som att till exempel kunna sammanfatta en text och därmed även se förbi detaljer, en annan. Westlund (2013) tar upp det faktum att förmågan till läsförståelse kräver mycket av läsaren kognitivt. De individuella kognitiva processerna är viktiga, men den sociala interaktionen är lika viktig menar Cummins (2011), då dessa båda två faktorer engagerar eleverna i texten och leder till att läsaridentiteten stärks. Den visuella föreställningsförmågan, då man både kan skapa en visuell bild, lagra den och plocka fram den vid behov, kan även den vara av betydelse för läsförståelsen menar Bråten (2008). En förmåga flera av de deltagande eleverna inte har, vilket gör det viktigt att man som pedagog har med sig detta och anpassar för att kunna kompensera detta i möjligaste mån. Som sista faktor tas arbetsminnet upp, vilket flera av eleverna har svårigheter med. Arbetsminnet påverkar förmågan att komma ihåg och hålla kvar innehållet av det man precis läst för att sedan få ihop det till ett större sammanhang med resten av texten (Bråten, 2008). Att numrera meningar tagna ut texten i rätt följd blir därför en för svår uppgift för eleverna.

Samtliga elever i studien har en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Barn med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning har generellt svårigheter med exekutiva funktioner som arbetstempo, förmåga till igångsättande och förmåga till omställbarhet (Ek, 2015). Faktorn som kallas tekniksvårigheter i

studien kan därför inverka negativt på förståelsen av text, då den ofta innebär oväntade avbrott i arbetet för eleverna, och det kan bli svårt för dem att hålla fokus och hitta tillbaka både vad gäller vad de precis läst och textens sammanhang. Studiens elever är i behov en tydlig början och ett tydligt slut för att kunna skapa en mening i vad det är de läser. Förståelsen kring varför man läser en text, textens syfte och i vilken situation och sammanhang är även det viktigt (Bråten, 2008). Tekniksvårigheter förekommer av naturliga skäl endast i de texter där eleverna läser texten via sitt individuella läsmedium. Orsakerna till tekniksvårigheter kan vara flera. Vissa program som eleverna använder är inte riktigt kompatibla med varandra och datorerna "lever sitt eget liv" ibland. Det gör att det är viktigt att eleverna erbjuds material som är individuellt anpassat, och att pedagogen och personal som arbetar tillsammans med eleven är väl insatt i dessa anpassningar. Kunskap i hur eleven arbetar är även det av vikt, och att man som pedagog och personal gör lika i så stor utsträckning som möjligt. Dessa anpassningar som krävs kan vara mycket tidskrävande, och det är viktigt att man som pedagog får tid för dessa anpassningar och förberedelser. Tidsfaktorn är även viktig för eleven, och Nielsen (2005) poängterar tiden som viktig för de elever som har läs- och skrivsvårigheter. Att de inte ska behöva känna sig stressade vid arbete med läsning och skrivning, vilket tekniksvårigheter tyvärr kan bidra med.

Om man tittar närmare på text 7 (se bilaga 8), som är en faktatext utan förberedelse/förförståelse, är flera av elevernas staplar höga när det gäller bland annat tveksamhet och frågor (se s. 25). Flera av eleverna uttrycker även att det är svårt. Elever uppvisar oftare svårigheter med faktatexter än med skönlitterära texter. Westlund (2013) förklarar detta med att de inte består av samma textstrukturer när det gäller till exempel uppbyggnad och innehåll, vilket gör det ännu viktigare att elever får möta båda för att på så sätt göra dem medvetna om texternas olikheter. Att använda sig av litteratur som intresserar och som ligger på en lämplig svårighetsgrad är också viktigt. När det gäller svårighetsgrad bör man även tänka på att texten eleven får möta ger eleven adekvata utmaningar som läsare för att på så sätt höja elevens självförtroende. Bjar och Liberg (2003) ser detta som en viktig del av ett språkutvecklande arbetssätt, och som i sig utgör en viktig grund för fortsatt utveckling inom både läs- och skrivinläring. Att kunna göra detta kräver att man som pedagog är väl insatt i läs- och skrivutveckling samt språk- och begreppsutveckling för att på så sätt kunna vidta lämpliga metoder och anpassningar utifrån varje elevs förutsättningar och behov.

Metoddiskussion

Då syftet med denna studie var att undersöka en specifik grupp elever och deras förståelse av text föll valet på att använda fallstudien som forskningsansats. I detta fall blev det en multipel fallstudie, eftersom flera fall ingår, och av deskriptiv karaktär, då resultaten redogörs och beskrivs utförligt. Efter att under flera år arbetat med elever ur samma målgrupp som medverkar i studien fanns redan tankar och funderingar kring vad som skulle kunna framkomma under studiens gång. Studien blev på så sätt en möjlighet att belysa dessa hypoteser med både fakta och resultat.

Vid förberedelserna och genomförandet av studien upptog funderingar kring val av texter mycket av tiden. Redan initialt fanns det en nyfikenhet kring betydelsen av texternas genre, hur dessa texter presenteras för eleverna samt hur förberedelse/förförståelse inverkar på förståelsen av text. För att belysa detta blev det först en uppdelning vad gäller genre, där skönlitterär text och faktatext fick representera två olika textgenrer. När det gäller sättet texterna presenteras för eleverna följde en uppdelning där högläsning respektive läsmedia blev aktuell. Vidare blev med eller utan förberedelse/förförståelse ytterligare en uppdelning. Detta resulterade i fyra skönlitterära texter med följande fördelning: en text med förberedelse/förförståelse presenterad via högläsning, en text med förberedelse/förförståelse presenterad via läsmedium, en text utan förberedelse/förförståelse

presenterad via högläsning och slutligen en text utan förberedelse/förförståelse presenterad via läsmedium. Samma fördelning gäller för de fyra faktatexter som ingår i studien, vilket tillsammans med de fyra skönlitterära texterna totalt ger åtta olika texter. Syftet har varit att anpassa texterna utifrån elevgruppen vad gäller svårighetsgrad och innehåll samt undersöka om olika sorters uppgifter inverkar på deras resultat. Det var mycket svårt att hitta likartade texter med uppgifter som var anpassade efter elevgruppen. Texterna varierar därför både vad gäller utformning, innehåll och uppgifter. Till exempel förekommer uppgiften att numrera meningar i rätt följd endast i de skönlitterära texterna, där eleverna fått arbeta med ord och begrepp som förberedelse för att få förförståelse. Till de skönlitterära texterna utan förberedelse byts dessa ut mot frågor kring handlingen. Att faktatexterna och dess uppgifter skiljer sig från de skönlitterära texterna är inte förvånande då det handlar om helt olika genrer. Har det faktum att texter och frågor inte är stöpta i samma form påverkat studien och dess resultat? Det är mycket möjligt. När jag tittar i backspegeln och funderar kring detta kanske jag både tänkt och gjort annorlunda om jag skulle ha påbörjat studien idag.

När arbetet med studien påbörjades blev snart tidsaspekten tydlig. Förberedelser av texter och material och insamlandet av inspelningar tog tid. Tiden det sedan tog att transkribera alla 32 inspelningar och därefter analysera desamma drog även den snabbt iväg, vilket var något stressande. Det ändrade dock inte övertygelsen av hur viktigt det var att arbetets alla olika moment utfördes systematiskt och noggrant för att på så sätt säkerställa och höja kvaliteten av och i studien.

Antalet elever med synnedsättning eller blindhet och ytterligare funktionsnedsättning som läser enligt grundsärskolans kursplan är begränsad i landet, vilket förklarar varför studien består av en mindre urvalsgrupp. Gruppen som sådan är även mycket heterogen. Detta kan tillsammans påverka studiens trovärdighet då det gör det svårt att dra övergripande slutsatser som även skulle kunna vara gällande för andra elever ur samma grupp. Studien påvisar ändå vilka faktorer som kan inverka positivt respektive negativt för de fyra eleverna som deltagit vad gäller deras förståelse av text.

Etiska reflektioner

Kvale och Brinkmann (2014) betonar vikten av att låta de etiska frågorna utgöra en grund som finns med i undersökningens alla stadier, vilket noga följts i detta arbete utifrån Vetenskapsrådets rapport (2011) kring och av det forskningsetiska området.

Att avidentifiera studiens deltagare, både elever och pedagoger, och på så sätt svara upp emot de krav kring anonymisering som föreligger är en aspekt som lett till reflektion. Då det är en liten grupp av elever som deltar har jag till exempel medvetet valt att inte gå in i detalj elev för elev för att på så sätt ytterligare försvåra eventuell identifikation. Stor vikt har lagts vid att ändå ta till vara det specifika kring eleverna som gör denna elevgrupp unik.

Då det pedagogiska arbetet med denna elevgrupp kräver mycket av pedagogen, både vad gäller kunskap och anpassningar utifrån individ, bör här påpekas att när det gäller situationer där det pedagogiska arbetet kan ha påverkats negativt av till exempel teknisksvårigheter, vilket redovisas i resultat och diskussion, har det på inget sätt varit för att hänga ut någon. Det är viktigt att betona att dessa situationer har varit både svåra att förutse och förhindra för pedagogen.

Arbetet har genomförts med respekt för varje enskild individ och ingen har tagit skada eller blivit utsatt för kränkning av något slag, vilket gör att studien svarar upp mot individskyddskravet (Vetenskapsrådet, 2011).

Avslutande reflektioner och implikationer för praktiken

Efter att under ett antal år arbetet med och kring gruppen elever med synnedsättning eller blindhet med ytterligare funktionsnedsättning slås jag ofta av upplevelsen att det blir svårare och svårare med tiden. Ju mer man lär sig av och kring elevgruppen ju mer får man att förhålla sig till. Det gör att man blir ödmjuk inför uppgiften, vilket jag tror är viktigt. Denna studie, vars syfte är att besvara vilka olika faktorer som kan inverka positivt respektive negativt när det gäller dessa elevers läsförståelse, blir därför endast ett litet nedslag i verkligheten och dess komplexitet.

De olika faktorerna som synliggörs i studiens resultat och de svårigheter de kan innebära för eleven kan beror på många orsaker om man ser till elevernas olika funktionsnedsättningar i kombination, och många av de olika faktorerna, både positiva och negativa, går i varandra. Att i ett specialpedagogiskt perspektiv se till en elevs förmågor och inte bara fokusera på elevens diagnos och funktionsnedsättning är viktigt menar Lundström (2010). Som pedagog är det viktigt att man hittar ”zonen för möjlig utveckling” skriver bland annat Hundeide (2003), och att man faktiskt utgår från att det trots eventuella svårigheter och hinder alltid finns en utvecklingszon. Inlärningssituationen blir därför unik för varje elev. Den ställer höga krav på personalen vad gäller kunskap kring de olika funktionsnedsättningarna och vad de innebär för just den individen. Denna kunskap ska sedan appliceras i det dagliga pedagogiska arbetet med till exempel planering, genomförande och efterföljande utvärdering av lektioner. Tiden är en viktig faktor. Av erfarenhet vet jag till exempel att förberedelser och de anpassningar som behöver göras individuellt till varje elev är mycket tidskrävande, vilket gör att det är av yttersta vikt att pedagogen får den tiden. Då elevernas datorer är individuellt utprovade och anpassade krävs det även stor kunskap kring olika läsmedium hos pedagog och personal, och att man även tillsammans i arbetslaget får tid till att delge varandra erfarenheter kring dessa. Det är även viktigt att man för ett resonemang kring det faktum att tekniken faktiskt stjälpmer mer än den hjälper ibland, och att det inte får utgöra ett hinder för elevens möjlighet till självständighet. Tiden är även viktigt i mötet med eleven. Det går inte att ha för bråttom, utan det är viktigt att vänta in eleven så man befinner sig på samma bana i det man gör och ska göra. Det handlar i mångt och mycket om att som pedagog följa elevens tankar och funderingar, och anpassa lärsituationen efter elevens respons på det man presenterar som arbetsuppgift just där och då.

Studien har fått namnet ”Att läsa utifrån sin förmåga”. Titeln kan man säkerligen tolka på olika sätt. Faktorer som till exempel vilken erfarenhet man har, vilken syn man har på kunskap och vad man anser att ordet förmåga innebär kan här spela in. När det gäller kunskapssynen är det viktigt att man som pedagog reflekterar kring sin egen syn på kunskap menar Marton (2010). Det har jag försökt göra genom årens lopp, enskilt och tillsammans med både kollegor och elever. Titeln valdes för att belysa att läsning inte ser likadant ut för alla individer och att orsakerna till det man vara många.

”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”, står det i Lgr 11 (Skolverket, 2011, s.8), och vikten av den meningen utgör en övertygelse vad gäller min syn på kunskap. Med denna studie har jag bara skrapat på ytan kring den komplexitet studiens elevgrupp uppvisar. Vid flera tillfällen har det i studien tagits upp det faktum att underlaget för denna studie är begränsat vad gäller just antalet deltagare. Detta kan i sin tur minska trovärdigheten och påverka resultat utifrån att det inte går att dra några absoluta slutsatser kring det som framkommit i studien. Att gruppen elever med synnedsättning eller blindhet och ytterligare funktionsnedsättning som läser enligt grundsärskolans kursplan även är en så heterogen grupp kan också påverka resultatet. Min förhoppning är att arbetet trots dessa betänkligheter kan fungera och användas som ett diskussionsunderlag vid arbete kring och tillsammans med denna elevgrupp.

Vidare forskning

Som tidigare nämns i arbetet så är utbudet av forskning kring denna elevgrupp begränsad, trots att en så stor del av de barn som har en synnedsättning har ytterligare funktionsnedsättning. Det finns med andra ord ett behov av mer forskning då denna är eftersatt. Det skulle vara intressant att fördjupa sig ytterligare i denna studies frågeställningar, men då kanske med ett större antal deltagare och utformning och anpassningar vad gäller till exempel text mer likartade för att på så sätt öka trovärdigheten. En annan tanke som finns, och som det skulle vara intressant att undersöka, är elevernas egna tankar kring vad läsförståelse är och betyder för dem som individer.

Referenser

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Anttila, H., Samuelsson, K., Salminen, A-L., & Brandt, Å. (2012). Quality of evidence of assistive technology interventions for people with disability: An overview of systematic reviews. *Technology and Disability*, 24, 9-48. Doi: 10.3233/TAD-2012-0332
- Ardinge, E., & Bergström, A. (2009). *Små steg – stort steg... - kommunikation med en pojke som har flera funktionsnedsättningar*. Stockholm: SPSM.
- Arevik, S., & Hartzell, O. (2007). *Att göra tänkandet synligt: En bok om begreppsbasead undervisning*. Serie: Didactica, 99-1254983-X; 11. Stockholm: HLS förlag.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D., & Eriksson, I. (2006). Att möjliggöra och bedöma barns skriftspråkstillägnet - ett sociokulturellt perspektiv. *Didaktikens forum*, 3 (2), 53-75. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Bjar, L. (2009). Pedagogisk, kvalitativ och dynamisk kartläggning. I L. Bjar & A. Frylmark, (Red.), *Barn läser och skriver* (s. 127-148). Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L., & Liberg, C. (2003). Barn utvecklar sitt språk. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Språk i sammanhang* (s. 17-28). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Bråten, I. (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Cederborg, A-C., Hellner Gumpert, C., & Larsson Abbad, G. (2009) *Att intervjua barn med intellektuella och neuropsykiatriska funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Christensen Sköld, B. (2011). *Louis Braille – skapare av ett skriftsystem*. Stockholm: Punktskriftsnämnden, TPB.
- Cole, M., & Wertsch, J. V. (1996). *Beyond the Individual-Social antimony in Discussion of Piaget and Vygotskij*. Prometheus Research Group.
- Cummins, J. (2011). Literary Engagement. Fueling Academic Growth for English Learners. *The Reading Teacher*, 65 (2), 142-146. Doi: 10.1002/TRTR.01022
- de Verdier, K., & Ek, U. (2014). A Longitudinal Study of Reading Development, Academic Achievement, and Support in Swedish Inclusive Education for Students with Blindness or Severe Visual Impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108 (6), 461-472.
- Ds 2008:23. *FN:s Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Socialdepartementet. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/contentassets/0b52fa83450445aebbf88827ec3eecb8/fns-konvention-om-rattigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning-ds-200823>
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., & Igland, M-A. (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 95-117). Lund: Studentlitteratur.
- Ek, U. (2000). *Children with Visual Disorders. Cognitive development, developmental disorders and consequences for treatment and counselling*. Edsbruk: Akademytryck AB.
- Ek, U. (2015). Neuropsykologiska faktorerens betydelse. I C. Gillberg, E. Fernell & M. Råstam (Red.), *Barn och ungdomspsykiatri* (s. 35-46). Stockholm: Natur och Kultur.
- Fast, C. (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Fellenius, K. (1996). Reading Competence of Visually Impaired Pupils in Sweden. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90 (3), 237-246.
- Fellenius, K. (1999). *Reading Acquisition in Pupils with Visual Impairments in Mainstream Education*. Stockholm: HLS Förlag.

- FN-förbundet (2008) *Konventionen om barnets rättigheter*. Hämtad 2016-09-03, från <http://www.fn.se/fn-info/vad-gor-fn/manskliga-rattigheter-och-Demokrati/karnkonventionerna/konventionen-om-barnets-rattigheter-crc/>
- Föhrer, U., & Magnusson, E. (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan .Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Garne, B. (2010). *Elever skriver: Om skrivande, skrivundervisning och elevers texter*. Lund: Studentlitteratur.
- Goldware, M., & Silver, M. (1998). *AAC Strategies for Young Children with Visual Impairment and Multiple Disabilities*. USA: Educational Resources Information Center.
- Granlund, M., & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.), *Nya omsorgsboken* (s. 12-19). Malmö: Liber AB.
- Grover Aukrust, V. (2008). Ett riktigt fynd och ett bra köp: om språk och läsförståelse i ett utvecklingsperspektiv. I Bråten, I (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. I O. Dysthe (Red.) (2003) *Dialog, samspel och lärande*. (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Hooper, J., Ivy, S., & Hatton, D. (2014). Using Constant Time Delay to Teach Braille Word Recognition. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108 (2), 107-121.
- Häggström, I. (2003). Elever med läs-och skrivsvårigheter/dyslexi. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 239-254). Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, C K. (2007). *Fenomenet punktskrift i en seende omgivning. Sju punktskriftsläsares livsvärldsberättelser* (Magisteruppsats). Stockholm: LHS, Institutionen för individ, omvärld och lärande. Tillgänglig: <https://www.spsm.se/contentassets/956abc84f24448949ed84139694b3953/fenomenet-punktskrift.pdf>
- Johansson, K., Rönnbäck, A., & Viktorin, I. (2014). Elever med punktskrift som läsmedium. Allmänna råd till skolhuvudmän och rektorer. I A. Wallin (Red.), *Elever med punktskrift som läsmedium. Allmänna råd till skolhuvudmän och rektorer*. Stockholm: SPSM.
- Kullberg, B., & Åkesson, E. (2007). *Emergent literacy: femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande* Serie: IPD-rapporter, 1404-062X; 2007:01. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2003). Samtalskulturer – samtal i utveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 77-100). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2007). *Emergent literacy: femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande*. I Kullberg, B., & Åkesson, E. (2007). *Emergent literacy: femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande* Serie: IPD-rapporter, 1404-062X. 2007:01, (s. 27-34). Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundström, E. (2010). Föräldraskap och yrkesroll. I R. Helldin & B. Sahlin (Red.), *Etik i specialpedagogisk verksamhet* (s. 189-214). Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. (2010). Lärares professionella objekt. I I. Eriksson, V. Lindberg & E. Österlind (Red.), *Uppdrag undervisning: kunskap och lärande* (s. 23-31). (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Melin, L. (2009). Läsutveckling i skolår ett. I I L. Bjar & A. Frylmark, (Red.), *Barn läser och skriver* (s. 213-231). Lund: Studentlitteratur.
- Merbler, J. B., Hadadian, A., & Ulman, J (1999). Using Assistive Technology in the Inclusive Classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43 (3), 113-117.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Miniscalco, C. (2009). Inte bara sen språkutveckling. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver* (s. 127-148). Lund: Studentlitteratur.
- Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan. Undervisningsstrategier som fungerar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Mossige, M., Røskeland, M., & Skaathun, A. (2009). *Flera vägar mot mål. Om läs- och skrivsvårigheter i gymnasieskolan*. Stockholm: Liber.

- Myrberg, M., & Lange, A-L. (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Konsensusprojektet. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- O'Connor, R. E., White, A., & Swanson, L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional children*, 74 (1), 31-46.
- Perfetti, C.A., Landl, N., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Ed.), *The Science of Reading: A Handbook* (s .227-247). Malden: Wiley-Blackwell publishing.
- Pehrsson, A., & Sahlström, E. (1999). Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv: Analysverktyg för alla. *Specialpedagogiska rapporter, nr. 14*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Punktskriftsnämnden, Talboks- och punktskriftsbiblioteket. (2010) *Punktskriften och dess användning*. Stockholm: Punktskriftsnämnden, TPB.
- Punktskriftsnämnden, Talboks- och punktskriftsbiblioteket. (2009) *Svenska skrivregler för punktskrift*. Stockholm: Punktskriftsnämnden, TPB.
- Rex, E.J., Koenig, A.J., Wormsley, D.P. & Baker, R.L. (1995). *Foundations of Braille Literacy*. New York: AFB Press.
- Riksförbundet Attention. (2016a). *Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar*. Hämtad 2016-06-21, från <http://attention-riks.se/npf/om-npf/>
- Riksförbundet Attention. (2016b). *ASD/Aspergers syndrom*. Hämtad 2016-06-21, från <http://attention-riks.se/npf/aspergers-syndrom/>
- Roos, C. (2006). Skriftspråklighet och skriftspråkligt lärande. I C. Roos & S. Fischbein (Red.), *Dövhet och hörselnedsättning. Specialpedagogiska perspektiv* (s. 73-97). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnbäck, A. (2003). *Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven*. Magisteruppsats. Stockholm: LHS, Institutionen för individ, omvärld och lärande. Tillgänglig: <https://www.spsm.se/contentassets/956abc84f24448949ed84139694b3953/larandemiljon-i-skolan.pdf>
- SPSM. (2016). *Kursutbud för synområdet, Hösten 2016 - våren 2017*. Hämtad 2016-06-22, från <https://www.spsm.se/kurser--aktiviteter/>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K2
- Skolverket. (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket 2013:398. *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturkunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Grundsärskolan är till för ditt barn*. Hämtad 2016-04-12, från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/sok?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3202.pdf%3Fk%3D3202
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2005). Learning to Read with a Language Impairment. In M. J. Snowling & C. Hulme (Ed.), *The Science of Reading: A Handbook* (s. 397-412). Malden: Wiley-Blackwell publishing.
- Steinman, B. A., LeJeune, B. J., & Kimbrough, B. T. (2006). Developmental Stages of Reading Processes in Children Who Are Blind and Sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100 (1), 36-46.
- Sterner, G., & Lundberg, L. (2002). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik* (NCM-rapport 2002:2). Göteborg: Nationellt centrum för matematikutbildning
- Strömqvist, S. (2003). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 57-76). Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unesco-rådet skriftserie 2/2006. *Salamanca-deklarationen och Salamanca + 10*. Tillgänglig: <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts (Bokförlaget Prisma).
- Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s 71-89). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- SÖ 1990:20. *Sveriges överenskommelser med främmande makter*. Stockholm: Utrikesdepartementet. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/contentassets/8caaeabf49834f16aa52df2108837b2d/fns-konvention-om-barnets-rattigheter-so-199020>
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Tobin, M., & Hill, E. W. (2012). The development of reading skills in young partially sighted readers. *British Journal of Special Education*. 39 (2), 80-86.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningsed, Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vik, A. K., & Lassen, L. M. (2010). How Pupils with Severe Visual Impairment Describe Coping with Reading Activities in the Norwegian Inclusive School. *International Journal of Disability and Education*. 57 (3), 279-298.
- Wall Emerson, R., Holbrook, M. C., & D'Andrea, F. M. (2009). Acquisition of Literacy Skills by Young Children Who are Blind: Results from the ABC Braille Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 103 (10), 610-624.
- Wengelin, Å. (2009). Språket i tal och skrift. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver* (s. 127-148). Lund: Studentlitteratur.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm: Natur & Kultur
- Wilder, J. & Granlund, M. (2011). Personer som har flerfunktionshinder. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.), *Nya omsorgsboken* (s. 29-36). Malmö: Liber AB
- Winlund, G. (2011). Livskvalitet trots många hinder. I L. Söderman & S. Antonsson (Red.), *Nya omsorgsboken* (s. 20-28). Malmö: Liber AB

Bilagor

Bilaga 1

Hej!

Jag heter Karin Petersson och studerar på speciallärarprogrammet med inriktning läs- och skriv vid Stockholms universitet. Nu är det dags för mig i min utbildning att skriva ett examensarbete under våren 2015. Det kommer ske i form av en uppsats. Ämnet jag vill belysa är läsförståelse, och som inriktning i min undersökning har jag önskemål om att vinkla det mot elevgruppen xxxx, elever med synskada/blindhet och ytterligare funktionsnedsättning som läser enligt grundsärskolans kursplan. Min tanke med denna uppsats, som kommer bli en multiple case study – fallstudie, är att utifrån elevernas funktionsnedsättning, med fokus på synskada/blindhet och utvecklingsstörning, samt deras olika läsmedium såsom punktskrift, svartskrift och talsyntes, undersöka om och på vilka sätt dessa faktorer påverkar läsförståelsen. Insamlandet av material kommer bestå av inspelningar under ordinarie skolarbete. Inspelningarna kommer endast jag att ta del av, och de kommer att förstöras efteråt. Deltagarna kommer att vara avidentifierade i studien, och det kommer ingenstans att framkomma på vilken skola insamlandet av material skett. Jag planerar att starta insamlandet av material under vecka 9. Om ni av någon anledning inte vill att ert barn deltar under dessa förutsättningar vill jag att ni kontaktar mig och meddelar detta så fort som möjligt. Kontaktuppgifter finns nedan. Jag kommer självklart prata med samtliga elever och få deras egen tillåtelse innan jag påbörjar arbetet.

Hälsningar
Karin Petersson

Karin Petersson
Rådgivare
Specialpedagogiska skolmyndigheten
Resurscenter Syn Örebro
Telefon: xxxx
E-post: xxxx
Besöksadress: Eriksbergsgatan 3, Örebro
Hemsida: www.spsm.se

Bilaga 2

Text 1 Skönlitterär text med förberedelse/förförståelse – Högläsning

Förberedelser

1. Berätta att de ska få lyssna till en text som handlar om att vara rädd.
2. Tala om att de ska besvara några frågor som visar att de har förstått berättelsen.
3. Tala noga om att alla svar på frågorna kan hittas i texten de kommer att få höra.
4. Samtala om innehållet –

Berättelsen jag ska läsa heter Blodligan. Den handlar om Tania och Teo. Just den här dagen ska de göra ngt som de aldrig har gjort förut och de är ganska spända inför det.

- Har du varit spänd/nervös inför något någon gång?

Innan jag läser berättelsen tänkte jag att vi skulle gå igenom några av de ord som finns med i texten. Jag sade innan att berättelsen heter Blodligan.

- Vad tror du att det betyder?
- Blod? Liga?
- ödehus?
- ser vilda ut?
- sno?
- kika in?
- ruttna?

5. Då börjar jag att läsa. Läs!

Lärarens högläsning

Blodligan

Vid slutet av gatan finns ett gammalt ödehus. Ingen har bott där på länge.

Fönsterrutorna är sönderslagna och dörren hänger på sned. Gräset i trädgården är högt och träd och buskar ser vilda ut. På hösten är de gamla äppelträden fulla med äpplen. De stora killarna brukar smyga dit och sno äpplen.

Tania och Teo har aldrig vågat gå in i trädgården. De har bara stått utanför och kikat in. Men i dag tänker de gå dit. Det känns ganska pirrigt. De håller varandra hårt i handen.

– Tror du att vi vågar? säger Teo. Tänk om någon kommer!

– Men det är ju ingen som bor där, säger Tania. Äpplena faller bara till marken och ruttnar. Det gör nog inget om vi tar några.

– Hallå! Vart är ni på väg? skriker någon bakom dem.

Det är Sam! Åh, att de skulle möta honom just nu. De blir alldeles stela.

6. Att tänka på vid uppgifterna
 - tänk igenom innan du svarar.
 - om du vill läser jag uppgiften igen.
 - du har gott om tid.

Uppgifter

1. Vad är ett ödehus?
 - a. Det är ett hus som ligger på en ö.
 - b. Det är ett hus som är fullt med folk.
 - c. Det är ett hus där ingen bott på länge.

- d. Det är ett hus som har många våningar.
2. Hur beskrivs det i texten att Tania och Teo inte tycker om att möta Sam?
- a. De springer sin väg.
 - b. De börjar gråta.
 - c. De skriker högt.
 - d. De blir alldeles stela.
3. Numrera meningarna i rätt ordning. (Vilken mening ska stå först, på ”andra plats” osv)
- a. Tania och Teo tänker gå till ödehuset i dag.
 - b. På gatan finns ett gammalt ödehus.
 - c. Tania och Teo tycker inte om att möta Sam.
 - d. På väg till ödehuset möter barnen Sam.
4. Vad handlar berättelsen Blodligan om? Berätta med dina egna ord om barnen. Var är de någonstans och vad händer?

Bilaga 3

Text 2 Skönlitterär text med förberedelse/förförståelse - Läsmedium

Förberedelser

1. Berätta att de ska få lyssna till en text som handlar om en lögn och att vara arg.
2. Tala om att de ska besvara några frågor som visar att de har förstått berättelsen.
3. Tala noga om att alla svar på frågorna kan hittas i texten de kommer att få läsa.
4. Samtala om innehållet –
Berättelsen jag ska läsa heter Lögnen. Den handlar om Billie och Samuel. Just den här dagen träffar de Martin som de tror ljuger för dem. Martin blir arg på dem för det.

Innan jag läser berättelsen tänkte jag att vi skulle gå igenom några av de ord som finns med i texten. Jag sade innan att berättelsen heter Lögnen.

- Vad är en lögn?
- Hur skulle du känna om någon ljög för dig?
- Martin blir arg i berättelsen. Så arg att han knyter nävarna. Hur gör man då?
- Så hårt att knogarna vitnade? Vad betyder det tror du?
- Fantasi?
- Väste?
- Vad menar man att någon exploderar? Vad har man för känsla i kroppen då?

5. Då kan du börja läsa/lyssna på texten. Säg till när du är färdig med läsningen.
Eleven läser!

Lögnen.

Vi vet att du ljög om möblerna också, sa Billie. Hon väntade på att Martin skulle ge sig av och erkänna att han inte sagt sanningen till dem. I bästa fall skulle han också berätta varför han ljugit. Men ingenting sa han. Däremot såg han argare och argare ut. Billie såg att han knöt nävarna så hårt att knogarna vitnade. Försvinn ur mitt hus med era fantasier, väste Martin, och trots att han inte skrek visste Billie att det var bråttom om de ville hinna ut innan han exploderade. Hon och Samuel reste sig upp samtidigt och halvsprang mot dörren. Bakom sig hörde de Martins röst. Försvinn, skrek han. Försvinn så jag får lugn och ro.

6. Dags för uppgifterna.
Att tänka på vid uppgifterna
 - tänk igenom innan du svarar.
 - om du vill kan du gå tillbaka till texten igen och läsa igenom.
 - du har gott om tid.
 - Jag hjälper dig om du behöver

Uppgifter

1. Varför blir Martin arg?
 - a. Billie och Samuel har ljugit för honom.
 - b. Martin vill inte ha besök.
 - c. Samuel retas.
 - d. Billie och Samuel säger att han ljuger.
2. I texten står det att Billie och Samuel skyndar sig ut från Martins hus. Varför gör de det?
 - a. De leker en lek.
 - b. De blir rädda för Martin när han skriker.

- c. De har en tid att passa.
 - d. Det börjar brinna.
3. Numrera meningarna i rätt ordning. Vilken mening ska stå först, på ”andra plats”.
- a. Billie och Samuel springer ut från Martins hus.
 - b. Billie och Samuel är hemma hos Martin idag.
 - c. Martin blir arg.
 - d. Martin skriker försvinn till Billie och Samuel.
4. Vad handlar berättelsen Lögnen om? Berätta med dina egna ord om personerna? Var är de någonstans och vad händer?

Bilaga 4

Text 3 Skönlitterär text utan förberedelse/förförståelse - Högläsning

Instruktioner

1. Berätta för eleven att ni i idag ska arbeta med en text om en tjej som heter Amanda Hill.
2. Berätta att du kommer att läsa en text högt och att eleven sedan ska svara på ett par frågor om texten.
3. Läs texten för eleven.
4. Ställ frågorna en efter en och låt eleven svara.
5. Stötta eleven vid behov.

Text att läsa högt –Miss Amanda Hill

Amanda Hill har kort, vitt, krulligt hår och bruna ögon.

Hon har just flyttat till gården vid Utsjön där hennes mamma föddes.

På gården bor redan hennes mormor och moster.

Amandas mamma tycker att det är som att flytta hem, men det tycker inte Amanda.

Hon längtar tillbaka till Stockholm.

Amanda vill bli cirkusartist när hon blir stor.

Då ska hon dansa på lina eller bli clown och cykla på sin enhjuling.

Fast nu är allt förstört.

På gården finns varken asfalt eller cirkusskolor.

Hon kommer aldrig att kunna träna och då går det inte.

Man måste träna mycket om man ska bli cirkusartist.

Den här allra första morgonen, när Amanda ska till sin nya skola, vill hon inte lyssna på mamma. Hon tänker inte ha jeans och tröja på sig för att smälta in.

Hon vill ha sina cirkuskläder och sticka ut.

När Amanda knackar på dörren till sitt nya klassrum håller hon andan.

Hon föreställer sig att hon är på väg in i cirkusmanegen.

Hon hör cirkusdirektörens röst i öronen.

- Mina damer och herrar! Ärade publik! Får vi be om största möjliga tystnad för Miss Amanda Hill!

Frågor

1. Hur ser Amanda ut?
 - a. Hon har långt, vitt, rakt hår och blåa ögon.
 - b. Hon har kort, vitt, krulligt hår och bruna ögon.
 - c. Hon har kort, mörkt, rakt hår och blåa ögon.
 - d. Hon har långt, mörkt, rakt hår och bruna ögon.
2. Vilken stad har Amanda flyttat ifrån?
 - a. Örebro
 - b. Eskilstuna
 - c. Stockholm
 - d. Utsjön
3. Amanda vill bli cirkusartist. Man måste träna mycket för att bli det. Men nu när hon har flyttat till Utsjön är allt förstört. Varför?
 - a. Hon kommer aldrig att kunna träna.
 - b. Hennes enhjuling har gått sönder.
 - c. Hon får inte träna för sin mamma längre.
 - d. Hon glömde sin clownnäsa i Stockholm.
4. Vad handlar berättelsen Miss Amanda Hill om? Berätta med dina egna ord.

Bilaga 5

Text 4 Skönlitterär text utan förberedelse/förförståelse - Läsmedium

Instruktioner

1. Berätta för eleven att ni i idag ska arbeta med en text om en flicka som heter Tyra.
2. Berätta att de kommer att få läsa/lyssna på en text och att eleven sedan ska svara på ett par frågor om texten.
3. Eleven läser/lyssnar på texten via sitt läsmedium.
4. Eleven läser/lyssnar på frågorna och svarar på dessa. Om det är svårt för eleven att skriva ner sina svar går det också att svara muntligt.
5. Stötta eleven vid behov.

Text (att kopiera och lägga in i elevens dator)

Tyra står vid fönstret i sitt rum. Utanför yr stora vita flingor. Årets första snöfall.

Och borta vid parkeringen rullar hennes klasskompisar stora bollar till en snöfästning.

Varför måste just jag vara inne? säger hon. Nä, det tänker jag inte vara. Kom så rymmer vi.

Hon pratar med Chess, grannens katt. Den är svart och har vackra gröngula ögon och spretiga morrhår. Egentligen får den inte vara inomhus eftersom pappa inte tål katter. Men Tyra smugglar i alla fall in den då och då, för att det är så synd om den. Hon ska just hoppa ut genom fönstret när hon känner ett fast tag om foten. Näru, gumman. Du måste göra klart din matteläxa. Pappa slår igen fönstret.

Frågor (att kopiera och lägga in i elevens dator)

- 1, Vad är det för väder i berättelsen?
 - a, Solen skiner.
 - b, Det regnar.
 - c, Det åskar.
 - d, Det snöar.
- 2, Varför vill Tyra rymma?
 - a, Hon är rädd att pappa ska bli arg för att katten Chess är i hennes rum.
 - b, Hon vill gå ut och göra en snögubbe.
 - c, Hon vill inte göra sin matteläxa.
 - d, Hon och pappa har bråkat.
- 3, Vem är det som tar tag i Tyras fot?
 - a, Katten.
 - b, Tyras pappa.
 - c, Tyras mamma.
 - d, Tyras brorsa.
- 4, Vad handlar berättelsen om? Berätta med dina egna ord.

Bilaga 6

Text 5 Faktatext med förberedelse/förförståelse - Högläsning

Instruktioner

1. Berätta att de ska få lyssna till en text som handlar om sömn och att sova.
2. Tala om att de ska besvara några frågor som visar att de har förstått texten.
3. Tala noga om att alla svar på frågorna kan hittas i texten de kommer att få höra.
4. Samtala om innehållet –
 - Hur dags går du och lägger dig på kvällen?
 - Har du haft svårt att somna någon gång?
 - Hur kan man må om man sovit dåligt en natt?

Innan jag läser texten tänkte jag att vi skulle gå igenom några av de ord som finns med i texten.

- Vad menar man med ordet utvilad? Hur är man då? Har man sovit gott eller dåligt tror du?
 - Har du hört ordet medvetlös någon gång? Vet du vad det betyder?
(om inte förklara ordet)
 - Vad menar man med att sova djupt?
5. Då börjar jag att läsa. Läs!

Text att läsa högt

Om natten sover vi. Det finns förstås människor som arbetar då.

Men de flesta ligger och sover. Så har det alltid varit.

Utan ljus har vi svårt att se och förr i tiden fanns det inga lampor att tända på natten.

Visst är det skönt att sova, för då vilar man sig efter att ha varit vaken hela dagen.

Kan man då inte vila sig genom att ligga på soffan och se eller lyssna på tv?

Nej, det räcker inte. Om man ska bli utvilad är det nödvändigt att man sover djupt.

När man sover djupt kan det nästan se ut som om man är medvetlös.

Men det är man absolut inte. En människa som sover brukar vara lätt att väcka.

Ibland räcker det att viska namnet för att hon ska vakna. Det är inte bara människor som behöver sömn. Djuren måste också sova. En del djur behöver till och med sova i fler timmar än vi.

6. Att tänka på vid uppgifterna/frågorna
 - tänk igenom innan du svarar.
 - om du vill läser jag uppgiften igen.
 - du har gott om tid.

Frågor

1. Varför ligger de flesta människor och sover om natten?
 - a. Det är mörkare om natten.
 - b. Det går inte att sova om dagen.
 - c. Det är ljusare om natten.
 - d. Det går bara att sova om natten.
2. Hur ska man sova för att bli utvilad?
 - a. Man ska sova på låtsas.
 - b. Man ska sova lite.
 - c. Man ska sova ytligt.
 - d. Man ska sova djupt.
3. Vilka behöver sömn?
 - a. Bara människor behöver sömn.

- b. Bara djur behöver sömn.
- c. Både människor och djur behöver sömn.
- d. Varken djur eller människor behöver sömn.

4. Kan du ge exempel på några yrken/jobb där man måste arbeta på natten?

Bilaga 7

Text 6 Faktatext med förberedelse/förförståelse - Läsmedium

Instruktioner

1. Berätta att de ska få läsa/lyssna till en text som handlar om sömn och att sova, precis som den förra vi arbetade med. Man kan säga att den är en fortsättning på den förra.
2. Tala om att de ska besvara några frågor som visar att de har förstått texten.
3. Tala noga om att alla svar på frågorna kan hittas i texten de kommer att få läsa/höra.
4. Samtala om innehållet –
 - Förra texten handlade om sömn och att sova. Det gör den här också. Men det handlar om djur och deras sömnvanor. Innan du ska få läsa/lyssna på texten tänkte jag att vi skulle gå igenom några av de ord som finns med i texten.
 - Rovdjur. Vad är det? Ett djur som jagar andra djur för att äta dem.
 - Lejon och tiger. Känner du till de djuren? Kattdjur, men mkt större än vanliga katter.
 - Kräldjur – vad är det? Kan du ge exempel? – orm, ödla
 - Vad är ett ögonlock? Kan du visa var på kroppen det sitter?
5. Då får du börja att läsa/lyssna.

Text (att kopiera och lägga in i elevens dator)

Rovdjur sover mycket. För en katt är sexton timmar inte för mycket. Lejon och tigrar sover nästan lika länge. Man tror att det är för att de behöver spara på krafterna. Kräldjur och fiskar sover också men kanske inte lika djupt som vi. Man kan inte se om en orm sover eller inte. Den kan nämligen inte blunda eftersom den inte har några ögonlock. Även om den kanske sover djupt ligger den med ögonen öppna. Vissa djur klarar sig med mycket mindre sömn. För dem kan det vara farligt att blunda. Då kan ett rovdjur lätt smyga sig på dem.

6. Att tänka på vid uppgifterna/frågorna
 - tänk igenom innan du svarar.
 - om du vill läser jag uppgiften igen.
 - du har gott om tid.

Frågor (att kopiera och lägga in i elevens dator)

- 1, Varför behöver rovdjur sova mycket?
 - a, Man tror att rovdjur får ont i magen om de inte sover.
 - b, Man tror att rovdjur behöver drömma mycket.
 - c, Man tror att rovdjur behöver spara på sina krafter.
 - d, Man tror att rovdjur sover mycket för att inte bli uppätta.
- 2, Varför kan en orm inte blunda?
 - a, Den har inga ögon.
 - b, Den har inga ögonfransar.
 - c, Den har inga ögonlock.
 - d, Den har inga ögonbryn.
- 3, Hur märks det att en orm sover?
 - a, Det märks inte eftersom ormens ögon är öppna.
 - b, Det märks inte eftersom ormen rör sig hela tiden.
 - c, Det märks inte eftersom ormen blundar hela tiden.
 - d, Det märks inte eftersom ormen inte har några ögon.
- 4, Varför sover vissa djur mindre än rovdjur?

- a, De kan bara sova om det är helt tyst ute.
- b, De kan bara sova när det är riktigt kallt ute.
- c, De får ont i ögonen om de blundar länge.
- d, Det är farligt för dem att sova för länge.

Bilaga 8

Text 7 Faktatext utan förberedelse/förförståelse - Högläsning

1. Berätta för eleven att ni i idag ska arbeta med en faktatext om medeltiden.
2. Berätta att du kommer att läsa en text högt och att eleven sedan ska svara på ett par frågor om texten.
3. Läs texten för eleven.
4. Ställ frågorna en efter en och låt eleven svara.
5. Stötta eleven vid behov.

Text att läsa

På medeltiden fanns inga fängelser. Istället var böter ett vanligt straff, till exempel för den som hade dödat, eller skadat en annan person. De flesta människor var fattiga och det kunde ta lång tid innan de hade arbetat ihop så mycket pengar att det räckte till böterna, trots att hela släkten ofta hjälpte till att betala. En del av böterna skulle kungen ha, och resten gick till den som hade skadats.

Stöld ansågs som ett mycket allvarligt brott. I en av landskapslagarna kan man läsa att en tjuv skulle dömas till 'hugg och hängning, till dråp och död'. Men en del tjuvar fick böta, eller fick sina öron avskurna istället. Böterna för mord var olika höga, beroende på vem som hade mördats. I Västgötalagen kan man läsa, att den som hade dödat en svensk skulle böta 13 mark. Men den som hade dödat en tysk eller en engelsman behövde bara böta 6 mark. Den som hade till yrke att piska, hänga eller skära öronen av brottslingar kallades för bödel. Folk såg ner på den som var bödel. Han var ofta en person som själv hade blivit dömd för brott.

Frågor

Vad var ett vanligt straff under medeltiden om man gjorde någon annan människa illa?

Varför tog det ofta lång tid att betala dessa böter?

Vad var ett allvarligt brott under medeltiden?

Vad gjorde en bödel?

Bilaga 9

Text 8 Faktatext utan förberedelse/förförståelse - Läsmedium

Instruktioner

1. Berätta för eleven att ni idag ska arbeta med en faktatext om medeltiden.
2. Berätta att de kommer att få läsa/lyssna på en text och att eleven sedan ska svara på ett par frågor om texten.
3. Eleven läser/lyssnar på texten via sitt läsmedium.
4. Eleven läser/lyssnar på frågorna och svarar på dessa. Om det är svårt för eleven att skriva ner sina svar går det också att svara muntligt.
5. Stötta eleven vid behov.

Faktatext (att kopiera och lägga in i elevens dator)

Nästan alla människor arbetade med jordbruk under medeltiden. De flesta var bönder och bodde på en gård. Men även präster, stadsbor och adelsmän hade odlingar och djur. För de flesta bönder var säden de odlade och djuren de födde upp viktigast. Men i många områden arbetade bönderna också med skogsbruk och fiske. En bondefamilj kunde bestå av bonden, hans fru och tre eller fyra barn. Om det var en rik gård hade de en dräng eller piga. Bland gårdens djur kunde finnas oxar, kor, får, getter, grisar, höns och gäss. Oxarna användes som dragdjur exempelvis vid plöjning. Kor, får och getter gav mjölk. Av fårens ull tillverkade man sitt eget tyg till kläder. Hönsen värpte ägg. En del djur slaktades, vanligtvis på hösten, och på så sätt fick man kött. Bondhustrun skötte de flesta arbetsuppgifterna på själva gården. Hon kärnade smör, spann ull och vävde tyg. Mannen gjorde det mesta av arbetet ute på markerna, som att plöja och så på åkrarna och fälla träd i skogen. När barnen blev gamla nog fick de hjälpa till med lättare sysslor. Hela familjen hjälptes åt när det var dags för skörd, slåtter och slakt.

Frågor (att kopiera och lägga in i elevens dator)

1. Vad arbetade nästan alla människor med under medeltiden?
2. En del bönder arbetade inte bara på gården. Vad kunde de arbeta mer med?
3. Vad tillverkade man av fårens ull?
4. Hur fick man kött att äta?

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**