

## психолошко-педагошки преглед

ОПШТЕСТВЕНА ПРАКТИКА ЗА  
НАСТАВАТА ПО ЧИТАЊЕ И  
ПИШУВАЊЕ ВО УЧИЛИШТАТА ЗА  
УЧЕНИЦИ СО ИНТЕЛЕКТУАЛНА  
ПОПРЕЧЕНОСТ

Моника РЕЈЧЕНБЕРГ<sup>1</sup>,  
Кент ЛОВГРЕН<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Оддел за едукација и специјална едукација,  
Универзитет во Гетеборг, Шведска  
<sup>2</sup> Оддел за едукација, Универзитет „Умео“,  
Шведска

Примено: 25. 04. 2013  
Прифатено: 03. 06. 2013  
UDK: 376.091-056.36(485)

**Резиме**

Во Шведска, школувањето на децата со наод и мислење за интелектуална попреченост е организирано во специјални училишта наречени сарсколани. Крајната цел на ова истражување е да се разгледа односот на наставниците кон општествената практика за наставата по читање и пишување во специјалните училишта. Затоа, 40 наставници од северна Шведска беа земени како примерок во емпириското истражување. Од наставниците беше побарано да пополнат прашалник. Еден од заклучоците е дека наставниците имаат различен однос кон општествената практика за наставата по читање и пишување. Според другите добиени заклучоци, пак, наставниците изјавуваат дека не практикуваат документирање на потешкотиите при читање и пишување. Исто така, практиката на водење документација е поврзана со стручната компетентност за подучување на вештините за читање и пишување. Истражувањето укажува дека описменувањето влијае на ставот на наставниците и на нивната практика за документирање.

Адреса за кореспонденција:

Моника РЕЈЧЕНБЕРГ  
Универзитет во Гетеборг  
Пошт. број 300, 405 30 Гетеборг, Шведска  
Телефон: 046-031-7862451, мобилен: 0765520775  
Е-пошта: monica.reichenberg@ped.gu.se;  
kent.lofgren@pedag.umu.se

## psychological and pedagogical survey

THE SOCIAL PRACTICE OF  
READING AND WRITING  
INSTRUCTION IN SCHOOLS FOR  
INTELLECTUALLY DISABLED  
PUPILS

Monica REICHENBERG<sup>1</sup>,  
Kent LÖFGREN<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of Education and Special  
Education, University of Gothenburg, Sweden  
<sup>2</sup> Department of Education, Umeå University,  
Sweden

Received: 25. 04. 2013  
Accepted: 03. 06. 2013  
Original Article

**Abstract**

In Sweden, schooling for children who are regarded as intellectually disabled is organised in a special school, Särskolan. The overall aim of this article was to investigate the teachers' attitudes towards the social practice of reading and writing instruction in Särskolan. Therefore, 40 teachers from Northern Sweden were sampled for the empirical study. The teachers were asked to fill out a questionnaire. One of the findings was that the teachers reported different attitudes towards the social practice of reading and writing instruction. Another finding was that the teachers reported they did not practice the documentation of reading and writing difficulties. Furthermore, the practice of documentation was associated with professional competence in reading and writing literacy. The study suggests that literacy education did have an effect on teachers' attitudes towards their practice of documenting.

Corresponding Address:

Monica REICHENBERG  
The University of Gothenburg  
Box 300, 405 30 Gothenburg, Sweden  
Telephone number 046-031-7862451, mobile: 0765520775  
E-mail: monica.reichenberg@ped.gu.se;  
kent.lofgren@pedag.umu.se

Сепак, отвореноста кон организирано учење е поделена и, последователно, создава потреба за промена. Според тоа, потребни се повеќе истражувања за понатамошно опишување и објаснување на комплексноста на сегашните заклучоци.

**Клучни зборови:** интелектуална попреченост, описменување, професионализам, документирање

### Вовед

Крајна цел на читањето е да се разбере пишаниот текст. Поттикнувањето читање со разбирање бара значителен дел од наставното време и напор. Затоа што читањето со разбирање е комплексен процес што вклучува многу подвештини и способности, варијабилноста во добиените резултати од разбирањето е поврзана со разликите што се однесуваат на читателот, текстот и на факторите поврзани со активноста и нивото на ангажирање (1, 2). Сепак, способноста да се прочита и да се разбере еден текст е неопходна за целосна партиципација во модерното општество. Лицата со интелектуална попреченост би требало да имаат човеково право да бидат вредни и активни граѓани во толерантно и отворено општество (3). Социолозите (4) сугерираат дека читањето на напишан текст и разговорот за него можат да се разберат како цел да се биде дел од „општествениот систем“. Сепак, доколку личноста не ги поседува клучевите што дозволуваат пристап во овој систем, би значело дека личноста е надвор од системот или општествено исклучена (5).

### Историски контекст

Во 1842 година, шведскиот парламент го вовел четиригодишното основно училиште за деца, наречено „фолкскола“ „народно школо“. Сепак, не бил обезбеден пристап на сите деца до овој вид училиште. Парламентот сметал дека е важно да се одделат децата што можат да се образуваат од оние што не можат. Во овој временски период, критериумите за исклучување од образованието биле поарбитрарни во споредба со денешните стандарди. Оние што се сметале за „неспособни за образование“ биле испраќани во институции или затворани дома (6). Ова, сепак, не било пример

However, the openness towards organizational learning was polarized, and consequently, it produced a threshold for change. Accordingly, more studies are necessary for further description and explanation of the complexities of the present findings.

**Keywords:** intellectual disability, literacy, professionalism, documentation

### Introduction

The ultimate goal of reading is to understand a written text. The development of reading with understanding takes a remarkable amount of instructional time and effort. Because reading comprehension is a complex process involving many subcomponent skills and abilities, the variability in comprehension outcomes has been linked to the differences that concern the reader, the text, and the factors related to the activity and the level of engagement (1, 2). However, the ability to read and comprehend a text is a prerequisite for full participation in modern society. People with intellectual disabilities should have the human right to be worthy and active citizens in a tolerant and open society (3). Sociologists (4) have suggested that reading and communicating about written texts might be understood as being part of a “social system”. Thus, if a person does not have the keys that permit access to this system, it would imply that this person is outside of the system, or socially excluded (5).

### A historical contextualization

In 1842, the Swedish parliament introduced a four-year primary school for children called “Folkskola”. However, not all children were provided access to Folkskola. The Parliament found it important to separate the children who seemed to be educable from those who were not. At this particular time, the criteria for exclusion from education was rather arbitrary, compared to today’s standards. Those who were deemed “uneducable” were sent to institutions or confined to the home (6). This, however, was not unique in

само во Шведска. Во другите земји „неспособните за образование“, исто така биле оставани надвор од јавните училишта. Baynton (7) го претставува овој феномен повеќе како глобален отколку локален.

Од 1968 година, на т.н. „неспособни за образование“ деца им било дозволено да посетуваат училишта во Шведска (6). Шведскиот училиштен систем ја проценил важноста на „Училиште за сите“ и на начелата дека учениците со потешкотии во учењето имаат право целосно да партиципираат во одделенијата (8). Сепак, за учениците со интелектуална попреченост се сметало дека се неспособни за постигнување на академското ниво кое се барало во задолжителните училишта, па посетувале посебни училишта, наречени сарсколани (9).

Образованието во сарсколан е планирано на начин да се прилагоди на способностите на секој ученик и да се поттикне развојот на знаењето и вредностите, да придонесе за личниот развој и општествената друштвеност и да даде добра основа за активно учество во општеството. Вклучува образование по посебни предмети или во рамките на предметните подрачја, или како комбинација од двете. Во образованието, исто така, можат да се внесат предмети кои се во согласност со наставната програма на задолжителното училиште. Училиштето е регулирано со истите сеопфатни управувачки документи (steering documents) како и останатиот училиштен систем (9).

Во оваа статија, интелектуалната попреченост се дефинирана според Американската асоцијација за интелектуална попреченост и попреченост во развојот (10).

Интелектуална попреченост е попреченост што се карактеризира со значајни ограничувања и во интелектуалното функционирање и во адаптивното однесување, а се однесува на многу секојдневни општествени и практични вештини. Попреченоста потекнува од пред 18-годишна возраст.

### ***Настава за описнување и документација***

При преглед на начините на кои поединците со интелектуална попреченост се подучуваат да читаат, се забележува дека постојано недостасува фокусот на разбирање на прочитаното (11). Подучувањето се фокусира на вежби за функционално описнување, коешто опфаќа вежби и практика надвор од контекстот, што

Sweden. In other countries the “uneducable” were also kept out of the public schools. Baynton (7) illuminates that the phenomena was global rather than local.

It was not until 1968 that the so-called “uneducable” children were allowed to attend school in Sweden (6). The Swedish school system stresses the importance of “A School for All” and postulates that students with learning difficulties have the right to participate fully in classes (8). However, students who are regarded as intellectually disabled and are assessed as being unable to reach the academic level required in the compulsory school attend a special form of school, called Särskolan (9).

The education in Särskolan is intended to adapt to the capabilities of every student and foster the growth of knowledge and values, to contribute to personal development and social togetherness, and to give a good foundation for active participation in society. It includes education in specific subjects or within subject areas, or a combination of these. The education can also include subjects that are in accordance with the curriculum of the compulsory school. The school is governed by the same comprehensive steering documents as the rest of the school system (9).

In this article, intellectual disability is defined in accordance with The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (10):

Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations, both in intellectual functioning and in adaptive behaviour, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18.

### ***Literacy instruction and documentation***

Reviews of reading instruction delivered to individuals with intellectual disabilities reveal a constant lack of focus on reading for meaning (11). Instructions are focused on functional literacy practices involving de-contextualised drill and practice, which

се фокусира речиси исклучително на идентификација на посебни зборови, како што се зборовите за опомена (на пример: опасност, не влегувај, приватен имот, кучиња) (12). На овој начин е поддржан дефицитарниот модел на специјалното образование, што придонесува проблемите во учењето и однесувањето да бидат недостатоци својствени за учениците (13). Дефицитарниот модел постои во сарсколаните.

Во својот извештај, Шведскиот училиштен инспекторат ја изразува својата длабока загриженост од забележаните ограничени напори што се прават во сарсколаните за обезбедување подучување за читање со разбирање во погорните одделенија (14). Шведскиот училиштен инспекторат открива дека поголемиот дел од подучувањето се фокусира на социјалниот, емоционалниот и етичкиот аспект на наставната програма. Сознанијата се соодветни со она што го истакна Berthén три години порано. Berthén (15) откри дека воспитувањето и подготовката се истакнуваат над активностите. Безбедноста на учениците со интелектуална попреченост се истакнува како аргумент за неангажирање со високи аспирации и во подучување за когнитивен предизвик. Како и да е, ова нагласување истовремено ги имплицира ниските интелектуални аспирации и ненагласувањето на традиционалните, основни вештини за читање. Така, укажува дека вештини за описменување од повисок ред потребни за разбирање на поврзани текстови со значење, не беа достапни за нив (12). Со други зборови, учениците со интелектуална попреченост не ќе можат да ги усвојат неопходните компетенции за описменување потребни за целосно да партиципираат во општествениот и професионалниот живот. Последователно, сарсколаните не ја исполнуваат нивната општествена одговорност, бидејќи описменувањето е, секако, основа на којашто мора да создадеме добросостојба во нашето општество. Не само што читањето е важно за учење на сите други предмети во училиштето туку читањето им овозможува на луѓето и да уживаат во сите придобивки на граѓанството. Способноста за добро читање ги отвора вратите кон подобри услови за живеење, за подобро здравје и за проширени можности (16).

Постојат причини според кои се верува дека когнитивниот потенцијал на дијагностицираните интелектуално попречени ученици често

focuses almost exclusively on the identification of individual words, such as cautionary words (e.g., danger, do not enter, private, dogs)(12). Thus, it supports the deficit model of special education that attributes learning and behaviour problems to shortfalls that reside within students(13). The deficit model also exists in Särskolan.

In a report, the Swedish Schools Inspectorate expressed their deep concern when they observed the very limited effort was made by Särskolan to provide instruction in reading comprehension for the students in the upper classes (14). The Swedish School Inspectorate found that most of the instruction was focused on the social, emotional, and ethical aspects of the curriculum. The findings are in accordance with what Berthén had highlighted three years earlier. Berthén (15) found that up-bringing and preparation dominated the activity. The safety of intellectually disabled students was perceived as an argument for not engaging in high aspirations and cognitively challenging instruction. However, this emphasis simultaneously implied low intellectual aspirations and a de-emphasis of traditional, basic skills in reading. Thus, it indicated that higher-order literacy skills required in the comprehension of connected meaningful texts were not available to them (12). In other words, students with intellectual disabilities would not be able to acquire the necessary literacy competence for full participation in societal and professional life. Consequently, Särskolan did not fulfil its societal responsibilities, since literacy is certainly the foundation upon which we must build well-being in our society. Not only is reading critical to learning all other subjects at school, but reading also enables people to enjoy the full benefits of citizenship. A good reading ability opens the door to better living conditions, improved health, and expanded opportunities (16).

There are reasons to believe that the cognitive potential of diagnosed intellectually disabled students is often seriously underestimated and that the students may have a capacity to

е сериозно потценет и дека учениците можеби имаат капацитет да го разберат пишаниот текст доколку им се даде соодветна стимулација и соодветни упатства (5, 17). Истражувачите покажаа дека читателите со интелектуална попреченост имаат потреба од систематско и структурално подучување за разбирање на прочитаното (18). Ова тврдење е прикажано во неколку интервентни истражувања: Varnhagen и Goldman (19); van den Bos, Nakken, Nicholay и van Houten (20) и Alfassi и соп. (17). Овие истражувања покажаа како може да се подобри читањето со разбирање кај оние со лесна интелектуална попреченост.

Шведскиот училиштен инспекторат (14), при увидот во училиштата исто така забележа недостаток од документација. Документацијата е важна за идентификување на важните проблеми со учењето, грижата и развојот. Идентификувањето на важните проблеми е неопходно за изнаоѓање релевантни решенија (8). Сепак, поминаа неколку години од извештајот на Шведскиот училиштен инспекторат. Се променија работите или, горе-долу, сè е исто? Според тоа, главна цел на оваа статија е да го истражи ставот на наставниците кон општествената практика на наставата по читање и пишување во сарсколаните.

### **Училиштето како организација**

Истражувањето е поставено на организациската теорија како рамка за анализа на резултатите, бидејќи училиштата се организации (21-23). Сепак, организациската теорија е ретко применета во подрачјето на специјалната едукација и рехабилитација. Затоа, теоријата може да генерира нов увид.

Организациската теорија забележа дека училиштата се „лабаво споени системи“ (24, 25) или тешки за управување. Ефектот на лабавото заедништво е тоа што наставниците имаат автономија и контрола на наставата во училиницата и можат да се однесуваат како „улични бирократи“ (26). Според тоа, наставниците можат да изберат која образовна програма (на пример, наставна програма, тестови, документација итн.) ќе ги применат во училиницата. Ова е значајно затоа што програмите се она што ги организира активностите во организацијата (27).

understand written texts if they are given proper stimulation and instruction (5, 17). Researchers have demonstrated that intellectually disabled readers need systematic and structured teaching in reading comprehension (18). This claim has been suggested in several intervention studies: Varnhagen and Goldman (19); van den Bos, Nakken, Nicholay and van Houten (20) and Alfassi et al. (17). These studies demonstrated how the reading comprehension of those with mild intellectual disabilities could be improved.

The Swedish School Inspectorate (14) also found a lack of documentation in the investigated schools. Documentation is important for identifying relevant problems of learning, caring, and development. Identifying relevant problems is necessary to produce relevant solutions (8). However, a few years have passed since the Swedish School Inspectorate report. Have things changed or is it much the same? Consequently, the overall aim of this article was to investigate the teachers' attitudes towards the social practice of reading and writing instruction in Särskolan.

### **School as an organization**

The study draws upon organizational theory as a framework for analysing the results, since schools are organizations (21-23). However, the organizational theory is seldom applied to the field of special education and rehabilitation. Consequently, the theory may generate new insights.

The organizational theory has noted that schools are “loosely coupled systems” (24, 25), or difficult to govern. The effect of loose coupling is that teachers gain autonomy and control over classroom instruction and can act as “street-level bureaucrats” then (26). Consequently, teachers can select what educational programmes (e.g. curriculums, tests, documentations, etc.) are to be implemented in the classroom. This is important because programmes are what structure the actions in an organizations (27).

The autonomy and control of instruction can be

Автономијата и контролата на наставата може да се признае како „стручно знаење“ (28, 29). На пример, „ние ги познаваме нашите ученици“ и „така работиме отсекогаш“, се вообичаени изјави (30). Според ова, стручно-то знаење се употребува како причина за автономноста и контролата над образовните програми имплементирани во училиницата.

Училишните организации можат да го искористат стручното знаење како причина што ги оправдува организациските норми, на пример, континуираност во наставната практика (31,32). Алтернативно, училишните организации можат да учат и да го прекинат континуитетот на наставата и да внесат нови идеи во подучувањето. Последователно, организациското учење и организациските норми се различни одговори на новите информации, како што се екстерните оценувања (14).

### **Организациски ресурси**

Повеќето ученици во основното и средното образование во Шведска се тестираат за потешкотии во читањето и пишувањето (33). Доколку се забележат потешкотии во читањето и пишувањето, а постои и ризик дека учениците нема да ги исполнат целите на наставната програма, училиштата се должни, според законот, да обезбедат посебна поддршка за овие ученици (33).

До неодамна, идентификацијата на разликите меѓу коефициентот на интелигенција кај децата и нивното постигнување во описменувањето играше клучна улога во дијагностичкиот процес. Во изминатите две децении, сепак, се зголемува реакцијата против користењето на коефициентот на интелигенција за определување дислексија, во голема мера поради тоа што слабите читатели, чишто вештини за читање се различни од нивниот коефициент на интелигенција, не можат соодветно да се одделат од слабите читатели чишто вештини за читање не се различни од нивниот коефициент на интелигенција (34, 35).

Од едно претходно истражување во западна Шведска, дознавме дека не постои тестирање за потешкотии во читањето и пишувањето во сарсколаните (5). Понатаму, учениците се малку или воопшто не се обучени за читање

legitimized as “professional knowledge” (28, 29). For example, “we know our students” and “that is how we always have done it” are statements that become normalized (30). Accordingly, the professional knowledge is used as a reason for exerting autonomy and control over the educational programmes that are implemented in the classroom.

School organizations can use professional knowledge as a reason that legitimizes organizational norms, for example, continuity in instructional practice (31,32). Alternatively, school organizations can learn and break with the continuity of instruction and bring in new ideas about teaching. Consequently, organizational learning and organizational norms are different responses to new information, such as external evaluations (14).

### **Organizational resources**

Most students in primary and secondary education in Sweden are screened for reading and writing difficulties (33). If reading and writing difficulties are found and the students are at risk of not fulfilling the goals of the curriculum, then, by law, schools are obligated to provide special support for the students (33).

Until relatively recently, the identification of discrepancies between the child’s IQ and their attainment in literacy was a key part of the diagnostic process. Over the last two decades, however, there has been a growing reaction against the use of IQ in determining dyslexia, largely because poor readers whose reading skills are discrepant from their IQ cannot be adequately differentiated from poor readers whose reading skills are not discrepant from their IQ (34, 35).

In a previous study in western Sweden, we found that there was no screening for reading and writing difficulties in Särskolan (5). Furthermore, the students received little to no training in reading comprehension. The students’ documentation indicated that Särskolan

со разбирање. Документацијата за учениците посочува дека во сарсколаните е институционализирана општествената практика на „грижа за учениците“, занемарувајќи го подучувањето за читање и пишување како дел од практиката. Според тоа, учениците беа етикетираны како „имаат потреба од грижа“, а така на читањето и пишувањето не им се дава приоритет (5, 14, 15).

Останува прашањето дали општествената практика во истражувањето на Lundberg и Reichenberg (5) е регионален или генерален институционален феномен. Затоа е во интерес да се открие како сарсколаните ги распределуваат организациските ресурси за тестирање и подучување на читање со разбирање во северниот регион на Шведска.

### *Методологија*

Прашалникот изгледаше како најсоодветен метод за добивање генерална слика на институционалната практика за подучување на читањето и пишувањето во сарсколаните. Прашалникот беше составен од две групи прашања. Првата група ја сочинуваа отворени прашања (на кои испитаникот сам дава одговор), а втората затворени прашања (на испитаникот му се дадени неколку алтернативи од кои треба да избере). Придобивката од отворените прашања е тоа што може да се изведе квалитативна анализа од одговорите. Првиот автор и докторанд самостојно ги кодираше одговорите. Совпаѓањето беше изненадувачки високо и изнесуваше 99%.

Точките од одговорите се однесуваа на (а) образовната основа, (б) професионалните компетенции како технички вештини и премолчено знаење, (в) организациските ресурси на училиштето и (г) општествената практика на документирање и имплементирање индивидуални образовни планови. Од посебен интерес беше да се дознае дали наставниците го користат моделот на Шведската асоцијација за дислексија, направен за да се откријат потешкотиите во читањето и пишувањето/дислексија (33).

Наставниците во сарсколаните се „скриена популација“, а тоа значи дека тешко се доаѓа до нив. Затоа беше невозможно да се направи стратификуван или случаен примерок. Намес-

had institutionalized a social practice of “care for students” and disregarded reading and writing instruction as part of that practice. Accordingly, students were labelled as in “need for care” and thus, reading and writing were not prioritized (5, 14, 15).

The question whether the social practice found in the study of Lundberg and Reichenberg (5) was a regional or general institutional phenomenon remains. Therefore, it is of interest to find out how Särskolan allocates organizational resources for screening and instruction in reading comprehension in the northern region of Sweden.

### *Method*

A questionnaire seemed to be the most suitable method for acquiring a general picture of the institutional practices in Särskolan for providing reading and writing instruction. The questionnaire was composed of two sets of question batteries. The first set was comprised of open-ended questions and the second set was comprised of closed questions. The benefit of asking open-ended questions is that a qualitative analysis can be performed on the responses. The first author and a PhD student independently coded the responses. The inter-rater agreement was surprisingly high at 99%.

The response items concerned (a) educational background, (b) professional competence such as technical skills and tacit knowledge, (c) school organizational resources, and (d) social practice of documentation and implementing individual education plans. Whether the teachers utilized the model that The Swedish Dyslexia Association constructed in order to detect reading and writing difficulties/dyslexia (33) was of specific interest.

Teachers in Särskolan are “a hidden population”, that is, it is difficult to find them. Consequently, it was not possible to draw either a stratified sample or a random sample. Rather, the most suitable strategy was to carry

то тоа, најсоодветна стратегија беше да се употреби примерок „снежни топки“ (snowball sample). Прашалникот беше лично испратен до одреден број директори кои го проследија прашалникот до наставниците. Вкупниот број учесници беше  $N=45$ . Беа исклучени пет завршени анкети, бидејќи учесниците беа или директори или администратори. Па, според тоа, крајниот број на анализирани во истражувањето беше  $N=40$ . Мнозинството учесници беа жени ( $N=36$ ), додека мажите беа малцинство ( $N=4$ ), дистрибуција што ја одразува популацијата на примерокот.

### **Резултати**

Во делот со резултатите прво се презентирани точките од затворените одговори (види табела 1). Второ, заклучоците од отворените одговори се презентирани во форма на извадоци и амплитуди.

### **Формално образование**

Истражувачите покажаа дека постои позитивна врска меѓу професионалниот развој на наставниците и постигнувањата во описувањето на учениците (36). Од 40 испитаници, 31 работат 10 години или повеќе во сарсколан ( $m=19,5$ ), а 6 меѓу 5 и 10 години. Ја развиваат писменоста и пишувањето (вештини за основното образование) и подучуваат содржинска писменост и пишување (средно училиште). Повеќе од половина од нив имаат завршено втор циклус курс или студиски програми за посебни потреби, со дополнителни компетенции за описувањето, односно подучување на вештините на читање и пишување. Повеќе од половина од нив исто така биле задоволни со нивната дополнителна компетенција и самите верувале дека поседуваат знаење.

out a snowball sample. The questionnaire was distributed personally to a number of principals who administered the questionnaire to the teachers. The total number of participants was  $N=45$ . Five completed surveys were omitted, as the participants were either principals or administrators. Consequently, the final number of surveys analysed was  $N=40$ . The vast majority of the participants were females ( $N=36$ ) while men were in the minority ( $N=4$ ), a distribution that does reflect the sample population.

### **Results**

The results section will first present the closed response items (see Table 1). Second, the findings from the open-ended responses are presented in the form of excerpts and frequencies.

### **Formal education**

Researchers have demonstrated that there is a positive relationship between teacher's professional development and student's literacy achievement (36). Out of the 40 participants, 31 had worked 10 years or more in Särskolan ( $m=19.5$ ) and six between 5-10 years. They teach both emerging literacy and writing (primary grade skills) and content literacy and writing (secondary grades). More than half of them had completed a second cycle course or study programmes in special needs education and in additional competence in reading and writing literacy. Half of them were also satisfied with this additional competence in literacy and believed themselves to have expertise.



**Табела 1: Одговори (проценти). Случаи што недостасуваат (фреквенции)****Table 1: Responses (per cent). Missing cases (frequencies)**

Прашања / Questions	Да / Yes	Не / No	Не знам / Don't know	Недостасуваат / Missing	Вкупно / Total
Имате ли дополнителна курсна обука за посебно образование? / Do you have supplementary training courses in special needs education?	24(60)	8(20)	–	8(20)	40(100)
Компетентни ли сте за настава по читање и пишување? / Do you think you have competence in reading and writing literacy?	22(55)	16(40)	–	2(5)	40(100)
Дали вашето образование ви дава соодветна компетентност за настава по читање и пишување? / Did your education give you adequate competence in reading and writing literacy?	20(50)	18(45)	–	2(5)	40(100)
Имате ли дополнителна обука за настава по читање и пишување? / Have you gotten supplementary training in reading and writing literacy?	23(57,5)	16(40)	–	1(2,5)	40(100)
Мислите ли дека дополнителната обука ве прави покомпетентни? / Do you think the supplementary training has given you deeper competence?	23(57,5)	1(2,5)	–	16(40)	40(100)
Сметате ли дека сега сте адекватно компетентни за настава по читање и пишување? / Do you think that you currently have adequate competence in reading and writing literacy?	10(25)	28(70)	–	2(5)	40(100)
Дали се согласувате со критиките од Шведскиот училиштен инспекторат? / Do they agree with the critique by the Swedish Schools inspectorate?	16(40)	18(45)	–	6(15)	40(100)
Дали некој од вашите ученици има потешкотии со читањето и пишувањето? / Do any of your students have reading and writing difficulties?	30(75)	2(5)	4(10)	4(10)	40(100)
Дали ги документирате потешкотиите на учениците со читање и пишување? / Do you document your students' reading and writing difficulties?	27(67,5)	7(17,5)	–	6(15)	40(100)
Дали вашите колеги ги документираат потешкотиите на студентите во читање и пишување? / Do your colleagues document their students' reading and writing difficulties?	22(55)	1(2,5)	15(37,5)	2(5)	40(100)
Сметате ли дека можете да им дадете доволно поддршка на вашите ученици со потешкотии во читањето и пишувањето? / Do you think that you can give your students who have reading and writing difficulties enough support?	25(62,5)	8(20)	–	7(17,5)	40(100)
Имате ли доволно средства да ги следите учениците со потешкотии во читањето и пишувањето? / Do you have sufficient resources to follow up with students who have reading and writing difficulties?	17(42,5)	13(32,5)	–	10(25)	40(100)
Сметате ли дека добивте доволна дополнителна обука за настава по читање и пишување? / Do you think that you have gotten sufficient supplementary training in reading and writing literacy?	9(22,5)	22(55)	–	9(22,5)	40(100)

Во табелата 1, само 5% од наставниците изјавиле дека немаат ученици со потешкотии во читањето и пишувањето. Документацијата е важна во посебното образование, но не документираат сите наставници. Речиси еден од

In Table 1, only 5% of the teachers stated that they did not have students with reading and writing difficulties. Documentation is important in special needs education, but not all teachers document. Almost one out of five does not

пет не ги документира потешкотиите во читањето и пишувањето на неговите ученици. Во посебното образование, важно е да се соработува во рамките на професионалните категории, но 37,5% не знаат дали нивните колеги ги документираат потешкотиите во читањето и пишувањето. Згора на тоа, речиси половина од наставниците мислат дека поседуваат доволно ресурси за следење на наставата по читање.

Околу половина од наставниците одговориле дека имаат доволно компетенции во подрачјето на читањето и пишувањето. Во наредниот дел ќе бидат претставени одговорите на наставниците од отворените прашања во прашалникот.

### *Професионален развој за подучување на читање и пишување*

Вкупно 57,5% од наставниците имаат завршено некаква форма на втор циклус курс или студиска програма од областа на читањето и пишувањето. Сепак, времето поминато на курсна настава варира од еднодневни семинари до завршување неколку курса за читање и пишување. Мнозинството наставници одговорија дека се задоволни со нивното претходно образование за читање и пишување, што се гледа и од следниве одговори:

- Добив нови идеи за работа и анализа на компетенциите на учениците за читање и пишување.
- Убаво беше да се добие нов почеток со добри и успешни стратегии - обука за изведување заклучоци.
- Добив исцрпно знаење, и затоа сум способен да се соочам со учениците самоуверено и да изнајдам индивидуални решенија.
- Ме потсети, всушност, колку се важни читањето и пишувањето. Старото знаење е реактивирано.
- Само 22,5% од наставниците мислеа дека немаат доволно компетенции да подучуваат читање и пишување.
- Не, никогаш не знаеш доволно. Интересно е да се обнови знаењето за тековните истражувања во одредена област.
- Не. Постои константна потреба од нови знаења.
- Колку повеќе учиш, повеќе ја сфаќаш комплексноста на подучувањето.
- Имам потреба од обновување на техниките на учење.

document their students' reading and writing difficulties. Collaboration within and across professional categories is very important in special education, but as many as 37.5% do not know whether their colleagues document reading and writing difficulties. Moreover, almost half of the teachers think they have enough resources for follow-up reading instruction.

About half of the teachers responded that they had sufficient competence in the area of reading and writing. In the following sections, the teachers' answers to the open-ended questions in the questionnaire will be reported.

### *Professional development in reading and writing literacy*

In total, 57.5% of the teachers had completed some form of second cycle course or study programme in the area of reading and writing. However, the actual amount of time spent on courses varied from one-day seminars to completing several courses in reading and writing. A vast majority of the teachers responded that they were satisfied with their formal education in reading and writing, as seen in the following responses:

- I got new ideas about how I can work and analyse students' competence in reading and writing.
- It was nice to get a fresh start with a good and successful strategy—Inference training.
- I have got deep knowledge and I am thus able to face the students with confidence and find individual solutions.
- It reminded me how important reading and writing actually is. Old knowledge was reactivated.
- Only 22.5% of the teachers thought they were sufficiently competent to teach reading and writing.
- No, you never know enough. It is interesting to get up to date knowledge about current research in the area.
- No. You are in constant need of new knowledge.
- The more you learn, the more you realize the complexities of teaching.
- I need to be updated about learning technologies.

- Секогаш можеш да научиш повеќе, бидејќи да учиш да читаш е комплексен процес.
- Убаво би било да се продолжи со втор циклус курсеви и студиски програми.

Во горенаведените одговори се забележува позитивен став кон понатамошни стручни обуки за читање и пишување. Во повеќето одговори се изразува желба да се биде во чекор со последните истражувања.

### **Општествена практика на документирање**

Општествената практика на документирање варира меѓу наставниците:

- Од тестови и секојдневно пишување белешки за сработеното. Ова е направено во пишана форма и за наставниците и за родителите.
- Имам папка „Моите цели“. Секој ученик има своја папка и забележуваме секогаш кога целта е остварена.
- Запишувам во дневник. Родителски средби.
- Бележам што знаат учениците. Разговорам со инструкторите за читање и пишување.
- Бележам секогаш кога сме на работа.
- Индивидуален развоен план, пишување проценки (индивидуален образовен план).

Неколкумина наставници изјавија дека учениците се тестирани, а само еден наставник изјави дека во училиштето се востановени индивидуални образовни планови. Според тоа, се чини дека училиштата само „зборуваат“ за потешкотии на учениците, но не практикуваат никакви планирања за справување со проблемите во учењето. Сега разгледајте ги одговорите ако учениците не ги остварат целите на наставната програма.

- Постојано го следам прогресот на ученикот, но не се презема ништо.
- Индивидуалниот образовен план се оценува секоја година и забележувам прогрес во повеќето слушачи.
- Заедно со колегите како тим на нашите наставнички совети. Сите се ангажирани околу нашата програма за читање, така што правиме проценка секоја недела, а целата работа е поврзана со индивидуалниот развоен план.

Останува прашањето *зошто* наставниците се задоволни само со зборување за читањето и пишувањето со своите колеги, а не преземаат ништо. Друго прашање што останува е *зошто*

- You can always learn more because learning to read is a complex process.
- It would be nice with continuous second cycle courses and study programmes.

In the responses above, a positive attitude towards further professional training in reading and writing is present. Most responses also seem to express a wish to be updated with the latest research.

### **The social practice of documentation**

The social practice of documentation varies among teachers:

- By tests and making notes every day about what has been done. This is done in a written form both to the teacher and to the parents.
- I have a folder, “my goals”. Each student has an own folder and we mark each time when a goal has been fulfilled.
- I write down in a log. Parental talks.
- Making notes about what the students know. Talk with our reading and writing instructor.
- Make notes each time we are at work.
- Individual developmental plan, writing evaluations (individual education plans).

Few teachers stated that students are tested and only one teacher stated that individual education plans are established at the school. Consequently, it seems as though the schools just “talk” about students’ difficulties, but do not practice any plans for dealing with the learning problems. Now, consider the responses if the students do not fulfil the goals of the curriculum.

- Continuously follow up on students’ progression but do not take action.
- The individual developmental plan is evaluated each year and I see progression in most cases.
- A team of colleagues on a week staff meeting. Everybody is engaged in our reading programme, so we make evaluations each week and all work is connected to the individual developmental plan.

The question remains *why* the teachers are content with just talking about reading and

училиштата не соработуваат со родителите за да се постигне подобар обем. Доминантна тенденција во одговорите е дека е доволно да се „зборува за проблемите“ (37). Парадоксално, речиси половина од оние што ги даваа одговорите не знаеја дали нивните колеги практикуваат документирање. Очигледен е парадоксот меѓу зборување и дејствување. Парадоксално е и тоа што, и покрај тоа што наставниците меѓу себе разговараат за проблемите, таквиот разговор речиси никогаш не доведува до активности за индивидуални образовни планирања. Според тоа, не се практикува ниту планирање ниту активности.

### **Општествената практика на наставата по читање во училиштата**

Одговорите посочуваат висок степен на организациона специјализација. Наставата се спроведува делумно во училиницата, а делумно надвор од неа.

- Имаме инструктор специјално за читање и класен раководител со стручно знаење.
- Наставата се одвива и во училиницата и надвор од неа со специјален инструктор.
- Јас работам со моите ученици, а тие исто така работат со специјален едукатор со втор циклус курс за читање и пишување.

Од перспектива на организациската теорија, очигледно е дека училиштата практикуваат повисок степен на организациска диференцијација, па оттука учениците се групирани во различни подгрупи.

### **Документирање на потешкотиите во читањето и пишувањето**

Имајќи го предвид бројот на наставници кои пријавуваат голем број ученици со потешкотии во читањето и пишувањето, интересно е да се испита дали наставниците практикуваат документирање или користат аналитички преглед при откривање дислексија.

- Да и не. Документирањето се изведува преку учениците кои секој ден пишуваат дневник.
- Да, но недоволно. Добро би било да има инструкции за проценка.

Вкупно 17,5% наставници изјавуваат дека воопшто не практикуваат документирање.

writing problems with their colleagues, but fail to take action. Another question remains as to why schools do not cooperate with parents to any great extent. The dominant tendency in the answers is that talking about problems is “good enough” (37). Paradoxically, almost half of the respondents do not know how their colleagues practice documentation. The paradox of *talk* and *action* is apparent. Another paradox is that although teachers talk to one another about the problems, the *talk* almost never leads to any *individual educational planning activities*. Consequently, neither planning nor actions are practiced.

### **The social practice of reading instruction at schools**

The responses indicate a high degree of organizational specialization. Instruction is conducted partly inside and partly outside the classroom.

- We have a special reading instructor and a class supervisor with expertise knowledge.
- Instruction takes place both inside and outside the classroom with a special instructor.
- I work with my students and they also work with a special educator with a second cycle course in reading and writing.

From the perspective of organizational theory it is apparent that schools practice a high degree of organizational differentiation, hence students are grouped in various sub-groups.

### **Documentation of reading and writing difficulties**

Considering the number of teachers who reported a high number of students with reading and writing difficulties, it would be interesting to investigate whether the teachers practice documentation or use screening to detect dyslexia.

- Yes and no. Documentation is conducted by the students that are to write logs every day.
- Yes, but not enough. It would be beneficial with instructions for evaluation.

A total of 17.5% of the teachers reported that they do not practice documentation at all. Thus,

Така, одговорите укажуваат дека практиката за школување „во заднина“ е турбулентна и неуредна. Останатите одговори од испитаниците покажуваат дека тие или документираат или дека нивните ученици преку водење дневник ги документираат своите потешкотии во читањето и пишувањето. Во ниту еден од одговорите не се спомнува тестирање. Наставниците имаат потреба од повеќе материјал за тестирање за да ги оценат учениците и да водат документација за нив. Потребата од документација е прикажана од Svärd и Florin (9). Авторите укажуваат дека е потребна поддршка на наставниците во сарколаните за да се направи индивидуален образовен план.

### **Критики од училишната инспекција**

Откако Шведскиот училиштен инспекторат ги критикуваше сарколаните, авторите беа заинтересирани дали наставниците се согласуваат со критикувањето. Двајца од испитаниците наставници никогаш не слушнале за критики од училишната инспекција. Останатите се поделени. Половина од наставниците се согласуваат со критиките, а половина не се согласуваат.

- Не е вистина!
  - Многумина ученици имаат потешкотии само да присуствуваат, така што не може да се даде приоритет на читањето.
  - Сметам дека критиките се несоодветни.
- Несогласувањата се оправдани во однос на (а) преферирање на грижата и (б) компетентноста на учениците. Вториот мотив за оправдување на практиката е парадоксален. Повеќето ученици се испратени во специјално училиште откако не се прилагодиле во редовното образование, а тоа е во врска со нивната компетентност.
- Добро. Треба да се подобриме!
  - Ги разбираам критиките. Тешко е да се спроведе во целото одделение. Потребна е посебна помош.
  - Можам да разберам, особено што се однесува до учениците со аутизам. Има толку многу работи што треба да се сработат; работи што учениците не ги учат самите.

Наставниците кои се согласуваат со критиките го наведуваат недостатокот на организационски ресурси како причина за недокументирањето. Сепак, наставниците кои се подготв-

the responses indicate that the practice of schooling is turbulent and messy at “the backstage”. The remaining respondents reported that they either document or that their students are made accountable for documenting their reading and writing difficulties using logs. None of the responses mentioned screenings. The teachers wanted more testing materials to evaluate and document the students. The need for documentation has been illuminated by Svärd and Florin (9). The authors suggest that there is a need for support of teachers in Särskolan in order to construct individual education plans.

### **The critique of the school inspection**

Since the Swedish School inspectorate had criticized Särskolan, the authors were interested to find out whether the teachers agreed with this criticism. Two of the teachers had never heard about the critique from the school inspection. The rest of the responses are polarized. Half of the teachers agree with the critique and half of the teachers disagree with the critique.

- It is not true!
- Many students have a hard time just getting by and thus you cannot prioritize reading.
- I think that the critique is incorrect.

The disagreements are legitimized with reference to (a) the preference for care, and (b) that their students are competent. The second social motive for legitimizing the practice is paradoxical. Most students are sent to Särskolan since they do not manage regular education and this has to do with their competence.

- Good. We need to improve!
- Understand the criticism. It can be difficult to conduct in whole class. There are special help to get.
- Can understand it, especially concerning students with autism. There is so much to work with them. Things that student do not learn by themselves.

The teachers who agree with the critique cite the lack of organizational resources as a reason for not documenting. However, the teachers

ни да ги прифатат критиките, исто така наведуваат дека практиката за згрижување одзема многу од слободното време - „прво треба да се направат некои други работи“.

### **Средства**

Одговорите на наставниците за нивната перцепција на адекватни организациски ресурси за поддршка на учениците со потешкотии во читањето и пишувањето, се разликуваат. Дваесет проценти од наставниците изјавуваат дека нема доволно достапни средства за наставата по читање и пишување. Исто така, различни се одговорите на наставниците и за перцепцијата на адекватни организациски ресурси што ќе ги следат потешкотиите во читањето и пишувањето.

- Нема доволно време. Има толку многу други работи што треба да се направат.
- Немаме доволно време и за сите проверки што треба да ги направиме.
- Да, доколку имаме поддршка од логопед.
- Имаме тесна соработка со централниот тим за поддршка и ја добиваме помошта што ја бараме.
- Потребно е повеќе знаење за техниките на читање и пишување и за средствата за оваа намена.

Истражувањата покажаа дека средствата се круцијални за подобрување на школувањето (38). Обемот и квалитетот на училишните средства може значајно да влијае на квалитетот на наставата в училища. На пример, присуството на библиотека или мултимедијален центар може да биде особено важно за развој на наставата по читање.

### **Основа на образованието и идентификација на проблем**

Примерокот е мал за да се спроведат значајни параметрички тестирања. Сепак, во наредниот дел, одговорите се анализирани преку (а) табелирање и (б) непараметриска статистика. Авторите ја поставија хипотезата дека тенденцијата за практикување документација е во корелација со образовната основа. Сепак, општото образование не е во корелација со тенденцијата за практикување документација. Практикувањето документација е во корела-

who are prone to accepting the critique also cite that the practice of care takes up too much of the time available— “there are other things to attend to first”.

### **Resources**

The teachers differ in their responses to the perception of adequate organizational resources to support students with reading and writing difficulties. Twenty percent of the teachers stated that there are not enough available resources for reading and writing instruction. Furthermore, the teachers differ in their responses to the perception of adequate organizational resources to follow-up reading and writing difficulties.

- There is not enough time. There are so much other things to do.
- We have difficulties making time for all the check-ups that we ought to do.
- Yes, if we get support from a speech pathologist.
- We have a close cooperation with the central support team and get the support we ask for.
- Need more knowledge about reading and writing technologies and resources for this purpose.

Studies have shown that resources are crucial for improving schooling (38). The extent and the quality of school resources can have an important impact on the quality of classroom instruction. For example, the presence of a library or multimedia centre may be particularly relevant for developing reading literacy.

### **Educational background and problem identification**

The sample is rather small to conduct any meaningful parametric testing. However, in the following section, the responses are analysed through (a) cross-tabulation and (b) non-parametric statistics. The authors hypothesized that the tendency to practice documentation was correlated with educational background. However, general education did not correlate with the tendency to practice documentation. Rather, the practice of documentation was

ција со специфичната образовна основа за читање и пишување. Непараметрискиот тест со два краја, со прашањата: *Дали водите документација за потешкотииите во читањето и пишувањето на вашите ученици* (да се практикува документирање) и *Дали вашето образование ви дава доволно стручна компетентност да подучувате читање и пишување* (насочено образование), е позитивно корелиран ( $P=0.003$ ,  $\tau = 0.577$ ), како што е прикажано во табелата 2. Корелацијата широко може да биде сфатена: ако наставниот кадар има насочено образование, тогаш тие се волни да водат документација.

**Табела 2:** Корелација меѓу „Дали ги документирате потешкотииите на учениците во читање и пишување?“ и „Дали вашето образование ви даде доволна стручна компетенција за подучување по читање и пишување?“

correlated with the specific educational background in reading and writing. A two-tailed, non-parametric test with the questions, “Do you document your students’ reading and writing difficulties” (documentation practice) and “Have your education given you a sufficient professional competence in teaching reading and writing” (specific education) was positively correlated ( $P=0.003$ ,  $\tau = .577$ ), as shown in Table 2. The correlation can be generously understood to be that if the staff has specific education in reading and writing, then they are also more willing to practice documentation.

**Table 2:** Correlation between “Do you document your students’ reading and writing difficulties?” and “Have your education given you a sufficient professional competence in teaching reading and writing?”

			Q 13	Q. 4	
Кенделов тау коефициент на корелација / Kendall's tau_b	Q13. Дали ги документирате потешкотииите на вашите ученици во читање и пишување? / Q13. Do you document your students’ reading and writing difficulties?	Коефициент на корелација / Correlation coefficient		0,577**	
		Сиг. (2-страна) / Sig. (2-sided)		0,003	
		H/N		25	
	Q4. Дали вашето образование ви даде доволна стручна компетенција за подучување по читање и пишување? / Q4. Have your education given you a sufficient professional competence in teaching reading and writing?	Коефициент на корелација / Correlation coefficient	0,577**		
		Сиг. (2-страна) / Sig. (2-tailed)	0,003		
		H / N	25		

\*\* Корелацијата е значајна за  $p < 0.03$  (2-страна) / The correlation is significant at  $p < 0.03$  (2-tailed).

## Дискусија

Во ова истражување, наставниците од специјалните училишта пополнија прашалници што се однесуваа на ставот кон општествената практика за наставата по читање и пишување. Добиените резултати беа интерпретирани во насока на тоа дека ставот кон општествената практика за наставата по читање и пишување е различен. Заклучокот од истражувањето е дека наставниците во специјалните училишта имаат јасна и добро дефинирана професионална улога што е одредена со општествената практика и целите. Повеќе од една третина од наставниците не се запознаени со практиката на нивните колеги за водење документација. Ова е збунувачки ако се земе предвид дека познавањето на работата на ко-

## Discussion

In this study, teachers in Särskolan filled in a questionnaire concerning attitudes towards the social practice of reading and writing instruction. The outcome was that the attitudes towards the social practice of reading and writing instruction differed. The conclusion of the study is that the teachers in Särskolan have a clear and well-defined professional role that specifies the social practices and goals. More than one third of the teachers did not know about the documentation practice of their colleagues. This is perplexing, given that shared knowledge about a colleague’s work is a necessary condition for promoting good collaboration and quality learning.

легите е неопходно за промовирање добра со-работка и квалитетно учење.

Вториот заклучок на ова истражување е дека неколку ученици не добиваат соодветно образование коешто би требало да го добијат, односно немаат настава за описменување. Нивните наставници имаат ниски очекувања од нивната способност за развивање на вештините за читање и пишување (15, 39, 40). Така, нормите и вредностите ги ограничуваат можните начини за учење и развој на учениците. Реториката паѓа на неисполнувањето на практиката кога неуспехот на учениците се објаснува со дефицитот на личноста и со нивното функционално нарушување и кога не се зема предвид одговорноста на училиштето како организација.

Оттука, училиштата треба да ги обезбедат неопходните организациски ресурси за градење развој на учењето и грижа за учениците. Сепак, ако училиштата треба да ги обезбедат неопходните ресурси, тогаш наставниците треба да ги идентификуваат релевантните проблеми, да ги документираат и да понудат релевантни решенија. Таквите мерки ќе доведат до раскрстување со континуираното (постоечко) подучување во специјалните училишта.

Заснован на квалитативни податоци, третиот заклучок е дека постои тензија меѓу волјата за отворање на училишната организација, од една страна, и дефанзивноста на организацијата, од друга страна. Односно, постои тензија меѓу зачувување на нормите на општествената практика во специјалните училишта и волјата да се учат и да се прифатат критиките насочени кон организацијата.

Ова истражување има одредени ограничувања. Примерокот е мал, а статистиката е претежно описна. Така, не е можно генерализирање за целата популација. Понатамошните истражувања би требало да ги испитаат следниве хипотези: (а) колкава е волјата на специјалните училишта да учат од околот општество и (б) колкава е волјата на специјалните училишта да ги вклучат учениците и родителите во процесот на донесување одлуки. Понатамошните истражувања би требало да истражат дали во другите региони преовладуваат слични услови. Искрена хипотеза би била дека општествената практика не е регионален феномен, туку глобален образовен феномен над националните граници.

A second conclusion of the present study is that several pupils do not receive the proper education they are entitled to, that is, they do not receive literacy instruction. Their teachers have low expectations on their ability to develop their reading and writing skills (15, 39, 40). Thus, norms and values limit the possible ways of the pupils' learning and development. Rhetoric falls short of practice when trying to explain pupils' failures with the deficiency of the individual and their functional impairment and when not considering the responsibility of the school as an organization.

Hence, schools can provide the necessary organizational resources for scaffolding the learning development and care of the pupils. However, if schools are to provide the necessary resources, then teachers have to identify the relevant problems, document them, and provide the relevant solutions. Such measures necessitates that Särskolan can break with the continuities (existing norms) of teaching.

Based on the qualitative data, a third conclusion is that there is a tension between the willingness to open up the school organization on one hand, and a defensiveness of the organization on the other hand. That is, there is a tension between preserving the norms of social practice in Särskolan and the willingness to learn and adapt to the critique aimed towards the organization.

The present study has some limitations. The sample size is small and the statistics are mostly descriptive. Thus, inferring generalizations to a whole population is not possible. Future studies are needed to explore a range of hypotheses: (a) to what extent is Särskolan willing to learn from the surrounding society? and (b) to what extent is Särskolan willing to make parents and students active participants in the decision-making process? Future studies should explore whether similar conditions prevail in other regions. A fair hypothesis would be that the social practice is not a regional phenomenon but a global educational phenomenon beyond national boundaries.



**Конфликт на интереси**

Авторите изјавуваат дека немаат конфликт на интереси.

**Conflict of interests**

Authors declare no conflict of interest.

**Литература/References**

1. Sideridis GD, Morgan P, Simos PG. Introduction to Approaching Reading Comprehension From Multiple Theoretical Perspectives. *Reading & Writing Quarterly*; 2013; 29(2):121/123.
2. Sweet AP, Snow CE. *Rethinking reading comprehension*: The Guilford Press; 2003.
3. Moni KB, Jobling A. LATCH-ON: A program to develop literacy in young adults with Down syndrome. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*; 2000; 44(1): 40–49.
4. Luhmann N. *Social systems*: Stanford University Press; 1995.
5. Lundberg I, Reichenberg M. Developing Reading Comprehension Among Students With Mild Intellectual Disabilities: An Intervention Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*; 2011; (ahead-of-print):1–12.
6. Grunewald K. *Från idiot till medborgare : de utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia; 2010.
7. Baynton DC. Disability and the justification of inequality in American history. *The Disability Studies Reader*; 2013:17.
8. Strand A-SM, Granlund M. The School Situation for Students with a High Level of Absenteeism in Compulsory School: Is There a Pattern in Documented Support? *Scandinavian Journal of Educational Research*; 2013 (ahead-of-print):1–19.
9. Swärd A-K, Florin K. *Särskolans verksamhet: uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur; 2011.
10. Jackson R. Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Support American Association on Mental Retardation. *British Journal Of Developmental Disabilities*; 2003;49(1; ISSU 96): 53–4.
11. Katims DS. Literacy instruction for people with mental retardation: Historical highlights and contemporary analysis. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*; 2000; 35(1): 3–15.
12. Katims DS. Literacy Assessment of Students with Mental Retardation: An Exploratory Investigation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*; 2001; 36(4): 363–1372.
13. Kliever C, Biklen D, Kasa-Hendrickson C. Who may be literate? Disability and resistance to the cultural denial of competence. *American Educational Research Journal*; 2006; 43(2):163–92.
14. *Undervisningen i svenska i grundskolan [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolinspektionen; 2010.
15. Berthén D. *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstad University; 2007.
16. Lundberg I. *How I got Here*. *Applied Cognitive Psychology*; 2012.
17. Alfassi M, Weiss I, Lifshitz H. The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*; 2009; 24(3): 291–305.
18. Browder DM, Wakeman SY, Spooner F, Ahlgrim-Delzell L, Algozzine B. Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional children*. 2006; 72(4): 392–408.
19. Varnhagen CK, Goldman SR. Improving comprehension: Causal relations instruction for learning handicapped learners. *The Reading Teacher*; 1986; 39(9): 896–904.
20. Van den Bos K, Nakken H, Nicolay P, Van Houten E. Adults with mild intellectual disabilities: can their reading comprehension ability be improved? *Journal of Intellectual Disability Research*; 2007; 51(11):835–849.
21. Bidwell CE. Analyzing schools as organizations: Long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education*; 2001:100-114.
22. Bidwell CE. School as context and construction. *Handbook of the sociology of education*. New York: Springer; 2006. 15–36.

23. Gerrbo I. Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken. Gothenburg: University of Gothenburg; 2012.
24. Meyer JW, Rowan B. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*; 1977;340–363.
25. Weick KE. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*; 1976:1-19.
26. Weatherley R, Lipsky M. Street-level bureaucrats and institutional innovation: Implementing special-education reform. *Harvard Educational Review*; 1977;47(2):171–197.
27. Berger PL, Luckmann T. *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Open Road; 2011.
28. Deephouse DL, Suchman M. Legitimacy in organizational institutionalism. *The Sage handbook of organizational institutionalism*; 2008:49–77.
29. Talbert JE, McLaughlin MW. Teacher professionalism in local school contexts. *American journal of education*; 1994:123–53.
30. Luckmann T, Berger PL. *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. London: ePenguin; 1991.
31. Argyris C. *Reasons and Rationalizations: The Limits to Organizational Knowledge: The Limits to Organizational Knowledge*. OUP Oxford; 2006.
32. Simon HA. Bounded rationality and organizational learning. *Organization science*; 1991;2(1): 125-34.
33. Dyslexiföreningen S. *Modell för utredning av läs-och skrivsvårigheter*; 2011.
34. Sternberg RJ, Grigorenko EL. Difference scores in the identification of children with learning disabilities It's time to use a different method. *Journal of School Psychology*; 2002; 40(1): 65–83.
35. Vellutino FR, Scanlon DM, Lyon GR. Differentiating Between Difficult-to-Remediate and Readily Remediated Poor Readers More Evidence Against the IQ-Achievement Discrepancy Definition of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*; 2000;33(3): 223–238.
36. Biancarosa G, Bryk AS, Dexter ER. Assessing the value-added effects of literacy collaborative professional development on student learning. *The Elementary School Journal*; 2010;111(1): 7–34.
37. Asp-Onsjö L. Åtgärdsprogram-dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun: Department of Education Institutionen för pedagogik och didaktik; 2006.
38. Lee VE, Zuze TL. School resources and academic performance in Sub-Saharan Africa. *Comparative Education Review*; 2011; 55(3): 369–397.
39. Fischbein S, Österberg O. *Mötet med alla barn: ett specialpedagogiskt perspektiv*. Gothia; 2003.
40. Mattson EH, Roll-Pettersson L. Segregated groups or inclusive education? An interview study with students experiencing failure in reading and writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*; 2007; 51(3): 239–252.