



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Bildens betydelse för läsförståelsen hos elever med lässvårigheter

Siw Rensfelt Blixt
Carina Mann

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet Slp600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2011
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Birgitta Kullberg
Rapport nr:	VT11-IPS-26 SLP600

Abstract

Titel:	Bildens betydelse för läsförståelsen hos elever med lässvårigheter
Författare:	Siw Rensfelt Blixt Carina Mann
Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet S1p600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2011
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Birgitta Kullberg
Nyckelord:	Läsförståelse, lässvårigheter, lässtrategier, bild, multimodal, multimedial
Rapport nr:	VT11-IPS-26 SLP600

Utifrån ett specialpedagogiskt synsätt undersöktes om elever med lässvårigheter har stöd av bilder i sin läsning och då speciellt riktat mot läsförståelse. I läsförståelsen inriktades på vad Lgr11 tar upp om lässtrategier. Centrala frågor har varit: Bidrar bilder tillsammans med text till ökad läsförståelse? Använder barn bilder som strategi för läsförståelse? Använder barn multimediala verktyg för sin läsförståelse?

I teorikapitlet tas upp vad Lundberg och Herrlin (2003) menar med läsutvecklingens dimensioner samt Libergs (2010) läsutvecklingslinjer för eleven och elevgruppen. Taubes (2007) definition av läsförståelse och Myrbergs (2007) lässvårigheter bland pojkar beskrivs samt vilken anknytning det har till vårt arbete om bildens betydelse för läsförståelsen. Vygotskijs (1995) tankar om kreativitet och fantasi är inkluderade i elevernas strategitänkande.

Vår undersökningsgrupp bestod av tio elever från årskurs tre och årskurs fem. Vi ville få del av deras läsoplevelser. Den fenomenologiska ansatsen som vi utgick från studerar livsvärlden och hur barnet uppfattar sin verklighet enligt Bengtsson (1999). Vår undersökning bestod av två delar dels av ett lästest och dels av intervjufrågor. Frågorna var halvstrukturerade som enligt Kvale (1997) innebär att man kan ställa följdfrågor. Det här betyder att vi kan ställa ytterligare frågor för ett utförligare svar.

Flertalet av våra respondenter hade stöd av bilder vid läsförståelsen i läsning. De var medvetna om hur de skulle använda bilder som lässtrategier. Bilden användes som en bekräftelse att eleven hade förstått sammanhanget. Läsningen blev roligare om bilder var med. För en respondent var det lättare för läsningen och läsförståelsen att inte använda bilder. Motiveringen var att koncentrationen blev större då. Respondenten var medveten om hur han skulle använda sina lässtrategier som innebar att han kunde läsa när bilder var med. En del av respondenterna uppgav att bilden inte hade någon betydelse för läsningen. De klarade av sin läsning utan bildstöd och läsningen blev mer spännande. Några respondenter var omedvetna att de använde bilder som lässtrategier.

Respondenterna visade att de multimediala verktygen är en del av deras vardag och fick fler användningsområden ju äldre de var. Vid deras val av skönlitteratur blev utbytet större ju äldre de blev. Det är betydelsefullt för eleverna att de är medvetna om sina lässtrategier och hur de utvecklas i dessa och inte stannar i dem.

Förord

Till elever och lärare som gjorde vår studie möjlig vill vi rikta ett varmt tack. Utan er medverkan hade vi inte kunnat genomföra vår undersökning.

Till vår handledare Staffan Stukát som förde oss framåt och utmanade oss så vi nådde vårt mål vill vi framföra ett stort tack.

Vi har i huvudsak arbetat tillsammans men gjort följande uppdelning.

Carina svarar för innehållsförteckningen, abstract, inledning, strategier för läsförståelse, läsutvecklingslinjer enligt Liberg, läsförståelse enligt Taube, val av motivering av metod, tillvägagångssätt, urvalsgrupp, redogörelse av analysmetod, resultat av lästest och intervjuer, granskning och korrekturläsning och missiv till föräldrarna.

Siw svarar för styrdokumentet i grundskolan, undersökning om elevers användande av bilder, forskning om multimodal gestaltning, kreativitet enligt Vygotskij, läsutvecklingsdimensioner enligt Lundberg och Herrlin, lässvårigheter enligt Myrberg, fenomenologisk ansats, olika typer av intervjuer, diskussion om studiens tillförlitlighet, etik, elevers upplevelse av bildstöd, diagram och bilder i bilaga.

Vi har bägge varit aktiva i syfte och frågeställningar, internationell skolforskning, genomförande av lästester och intervjuer, resultat av intervjufrågor, övriga delar av resultat, diskussion och referenser. Även om vi fördelat arbetet kan var och en av oss, då så behövs, ansvara för rapportens hela innehåll.

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Sammanfattning	2
2 Syfte och frågeställningar	3
3 Styrdokument i grundskolan.....	4
3.1 Kursplaner svenska	4
3.1.1 Lgr 80	4
3.1.2 Lpo 94	4
3.1.3 Lgr 11	5
3.2 Sammanfattning	5
4 Undersökningar och forskning om läsförståelse	7
4.1 Elevers användande av bilder för ökad läsförståelse	7
4.2 Forskningsprojekt om ungdomars multimodala gestaltning	8
4.3 Internationell skolforskning	9
4.4 Strategier för läsförståelse	11
4.5 Sammanfattning	12
5 Litteraturgenomgång	13
5.1 Kreativitet enligt Vygotskij	13
5.2 Läsutvecklingens dimensioner enligt Lundberg och Herrlin	13
5.3 Läsutvecklingslinjer enligt Liberg	15
5.4 Definition på läsförståelse enligt Taube	15
5.5 Lässvårigheter enligt Myrberg	16
5.6 Sammanfattning	16
6 Metod.....	18
6.1 Fenomenologisk ansats	18
6.2 Olika typer av intervjuer	19
6.3 Val av motivering av metod	20
6.4 Urvalsgrupp	20
6.5 Tillvägagångssätt.....	21
6.6 Redogörelse av analysmetod	22
6.7 Diskussion om studiens tillförlitlighet	22
6.8 Etik	23

7 Resultatredovisning	25
7.1 Resultat av lästest	25
7.2 Resultat av intervjuer	26
7.3 Resultat av elevernas upplevelse av bildstöd	27
7.4 Vilka strategier använder sig eleverna av när de inte förstår?	30
7.5 Resultat av elevernas multimediala användande.....	31
7.6 Uppfattningar av vilken sorts böcker eleverna föredrar att läsa.....	32
7.7 Studiens huvudresultat/slutsatser	32
8 Diskussion	34
8.1 Metoddiskussion.....	34
8.2 Resultatdiskussion.....	35
8.2.1 Hur bidrar bilder tillsammans med text till ökad läsförståelse?.....	35
8.2.2 Hur använder elever bilder som strategi för läsförståelse?	36
8.2.3 Hur använder elever multimediala verktyg för sin läsförståelse?	37
8.3 Specialpedagogiska implikationer.....	37
8.4 Fortsatt forskning	38
9 Referenser	39
Bilagor	42
Bilaga 1 Missiv till föräldrarna	
Bilaga 2 Utdrag ur barnbok Turbo vill bli fotbollsproffs	
Bilaga 3 Utdrag ur barnbok Spinkis och Katta	
Bilaga 4 Intervjufrågor	

1 Inledning

En del barn kan ha svårt att uppnå en läsförmåga som gör att de kan läsa olika sorts texter och förstå innehållet och textsammanhanget. Hur kan vi stödja våra elever med lässvårigheter till en positiv upplevelse och förståelse av läsning? Det finns ingen enhetlig metod för arbetet med läsutveckling men däremot presenteras olika modeller för läsning av forskare som Lundberg och Herrlin (2003), Taube (2007), Myrberg (2007) och Liberg (2007). Finns det något rätt svar? Det här väcker vår nyfikenhet och undran över hur vi på bästa sätt kan hjälpa barn som har svårigheter i sin läsutveckling. Vår undersökning behandlar bildens betydelse för läsförståelsen och läsutvecklingen.

Ett problem är hur läsningen får betydelse och innehåll för barnet. Hur hjälper man elever inom specialundervisningen med detta på ett professionellt sätt undrar vi? När man inom skolan upptäcker att ett barn behöver hjälp med sin läsutveckling för att nå de mål som krävs upprättas ett åtgärdsprogram som förnyas till dess att barnet inte är i behov av extra stöd. Åtgärdsprogrammet markerar att hjälp behövs för att stödja eleven. Ett annat problem är då hur vi ger den här hjälpen så att det fungerar för barnet att nå sina mål.

De elever med lässvårigheter som vi har arbetat med i vårt nuvarande arbete inom specialundervisningen har föredragit att läsa illustrerade böcker är vår erfarenhet, såväl skönlitteratur som faktaböcker. Det har fått oss att undra över vilken betydelse bilden har för läsförståelsen i specialundervisningen. Kan det vara så att läsningen blir underordnad och att man använder bilden för att göra ett antagande som inte helt överensstämmer med texten. Eller är det så att bilden fungerar som ett stöd som förstärker och underlättar för barnet att förstå handlingen? Dagligen möter eleverna bilder vars syfte är att påverka. Vi har i vårt resonemang fokuserat på bilder i böcker, tidningar, läromedel och digitala bilder som barnen använder sig av när de läser. Här vill vi undersöka vad som kan vara lämpliga metoder och verktyg för att elever ska få en gynnsam läsutveckling.

Bilder kan finnas för att göra böcker tilltalande. Bilder i läromedelsböcker är dock mer informativa. Illustrationer syftar till att understryka, förtydliga och komplettera det som kan vara otydligt för läsaren. Om bilden är missvisande förlorar den sin kraft som pedagogisk förstärkning och skapar istället förvirring. Vår frågeställning är om bilder tillsammans med text samverkar och kan hjälpa till som ett verktyg för läsförståelsen.

Hur definierar man ordet bild? De flesta känner till bild som ett skolämne men den ursprungliga betydelsen är enligt Nationalencyklopedin [NE] (2011) synbilden, vår aktuella sinnesrapport från den direkta omgivningen. Bilden kan alltså förklaras med allt som ligger inom vårt synfält. Den förklaringen kan relateras till de bilder som eleverna använder sig av i bilderböcker, sitt eget skapande och till de multimediala uttryckssätten. Då vi talar om bild vill vi också inkludera de bildmedia som används flitigt idag såsom TV, dator samt utbudet av seriemagasin och seriepocket.

Eriksson (1997) som forskat om bildens betydelse för synsvaga barn, förklarar multimodalitet som ett underlättande av inläring, genom olika sinnen med hjälp av olika medier. Det ger ett effektiviserande av inläring genom samverkan av olika processer. Lazear (2008), föreläsare kring multipla intelligenser menar att multimodalitet kan beskrivas som att ju fler sätt du lär dig på desto större är möjligheten att du verkligen lär dig det och kommer ihåg det. Ju fler sätt du använder dig av i ditt lärande desto större chans är det att du verkligen förstår det. Multimedialt lärande handlar om de olika medier som används i dagens samhälle och ingår alltså i det multimodala sättet att inhämta kunskap.

Vi fokuserar på läsförståelsen och bildstödet betydelse med särskild inriktning mot elever med lässvårigheter. Enligt Liberg (2007), forskare om barns och ungdomars språkutveckling i tal och skrift, räcker det inte enbart med att barnen knäcker läskoden. Eleverna ska lära sig att läsa på ett reflekterande sätt. Liberg har gjort en analys av läsförståelsen bland tioåringar i Sverige. Läsförståelse är enligt Liberg att kunna uppmärksamma och återge tydlig information, dra enkla slutsatser men också att kunna tolka information, granska och värdera textinnehåll. Liberg talar om fyra utvecklingslinjer i läsinläring. Lundberg och Herrlin (2003) förklarar läsförståelse som ett av fem steg i läsutvecklingens olika dimensioner. Libergs (2007) utvecklingslinjer samt Lundbergs och Herrlins (2003) olika dimensioner i läsutveckling tas upp i litteraturgenomgången.

1.1 Sammanfattning

Vi anser att kunskapen om vilka strategier som krävs för att öka elevernas läsförståelse och motivation är av stor betydelse. Detta för att barnen ska få redskap som de själv kan hantera. Läsforskarna Liberg (2007), Lundberg och Herrlin (2003), Taube (2007) samt Myrberg (2007) har olika förklaringar på hur läsförståelse har samband med läsutvecklingen. Vi lär genom olika sinnen med hjälp av olika medier och detta blir bättre om kan samverka med varandra påpekar Eriksson (1997). Om du lär dig på fler sätt är möjligheten att du kan det menar Lazear (2008).

Bilder används i skönlitteratur, faktaböcker och läromedel. Använder barn bilder som kan relateras till läsning när de använder datorer, tv och läser seriemagasin? Kan bilden ha en stödjande funktion vid läsning för att öka läsförståelsen och vilka strategier barnen använder när de inte förstår en text? Elevernas tankar och strategier vid läsning för att nå en god läsförståelse försöker vi få svar på. Vi tror att bilder kan vara ett stöd för elever i sin läsutveckling och speciellt för de som har lässvårigheter. Genom vår undersökning vill vi ta reda på om denna hypotes stämmer.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka om bilder kan användas som en strategi för elever med lässvårigheter. Detta för att synliggöra och öka läsförståelsen. Utgångspunkten är barnens upplevelse av läsning. Idag finns många möjligheter att läsa och utveckla sin läsförmåga genom de multimediala verktygen. Genom vår undersökning vill vi få en uppfattning om vilka strategier barnen använder sig av när de möter texter som de inte förstår och om bilderna kan vara en strategi för att förstå innehållet när de läser.

Våra frågeställningar är:

- Hur bidrar bilder tillsammans med text till ökad läsförståelse?
- Hur använder barn bilder som strategi för läsförståelse?
- Hur använder barn multimediala verktyg för sin läsförståelse?

3 Styrdokument i grundskolan

Skolans ramar som är styrdokumentet består av skollag, läroplan och kursplaner. Nu står vi inför en ny läroplan, Lgr 11, och har utifrån denna valt att jämföra kursplanerna i svenska Lgr 80 och Lpo 94 för att se vad som har förändrats under de senaste åren. Vi har jämfört och granskat delar av kursplanerna i svenska.

3.1 Kursplaner svenska

Språk är talspråk, skriftspråk, bildspråk, musikens språk, dansens och rörelsens språk. Liberg (2007) menar att rika språkliga miljöer ger en bättre förutsättning att förstå och påverka sin egen situation.

3.1.1 Lgr 80

Kursplanen har som mål i årskurs ett till årskurs tre att eleverna lär sig läsa. Genom att läsa nyare och äldre bilderböcker, rim och ramsor, dikter, sagor och berättelser, barnböcker, facklitteratur för barn samt dagstidningar och tidskrifter förmedlas kunskap och stimulans. Barn ska öva sig i att samtala om egna händelser, redogöra för innehåll, dra slutsatser av det lästa samt lära sig alfabetisk ordning. Eleverna ska lära sig använda skolbibliotek.

I årskurs fyra till årskurs sex utvecklar eleverna sin förmåga att läsa och reflektera över olika slags texter. Genom att läsa barn och ungdomsböcker får de perspektiv på egna förhållanden och livsfrågor och lär sig analysera och kritiskt granska texter. De ska lära sig använda uppslagsböcker och ordlistor som hjälpmedel i sina studier och använda skolbiblioteket för biblioteks- och bók-kunskap.

I årskurs sju till årskurs nio utvecklar eleverna intresse och förmåga att använda litteratur för att få omvärldskunskap och perspektiv på egna förhållanden och livsfrågor. Ett brett urval av litteratur som innehåller dikter, romaner, facklitteratur ingår i undervisningen. Eleverna anpassar sitt sätt att läsa efter textens art och syfte. De ska lära sig kritiskt granska och analysera texter för att utläsa värderingar ifråga om nationaliteter, socialgrupper och könsroller. Att självständigt kunna utnyttja ordlistor, ordböcker, kataloger samt folk - och skolbibliotek anser ha betydelse för utvecklingen.

3.1.2 Lpo 94

I kursplanen, Lpo 94, ska eleverna i slutet av årskurs tre kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt, läsa elevnära skönlitterära texter och återberätta det lästa muntligt eller skriftligt.

I slutet av årskurs fem är målen att kunna läsa barn - och ungdomsböcker samt faktatexter som är skrivna för åldersgruppen och ha god förståelse och flyt i läsningen. Eleverna ska kunna berätta muntligt, redogöra så att innehållet blir förståeligt och läsa text högt inför klassen.

I slutet av årskurs nio skall eleverna aktivt kunna delta i samtal och redovisa arbete muntligt så att innehållet framgår tydligt. De skall kunna läsa olika sorters litteratur som är anpassade för åldersgruppen. Att känna till några skönlitterära verk och författare som ingår i vårt kulturarv samt iaktta människors olika språkbruk är mål i årskurs nio.

3.1.3 Lgr 11

I kursplanen för svenska i centralt innehåll beskrivs betydelsen av lässtrategier. Dessa finns med i alla stadier.

I årskurs ett till årskurs tre ska eleverna tillägna sig lässtrategier för att förstå och tolka texter. Läsningen anpassas efter textens form och innehåll. I Lgr 11 skrivs om att lära sig sambandet mellan ljud och bokstav. Att bekanta sig med några skönlitterära barnboks-författare och illustratörer och skapar strategier för att skriva olika texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag. När de skapar texter ska bild och ord samspela. Eleverna ska få lyssna och återberätta samt berätta muntligt om vardagsnära ämnen. Bilder och andra hjälpmedel kan användas som stöd. Texter som kombinerar ord och bild som film, interaktiva spel och webbtexter används i undervisningen.

I årskurs fyra till årskurs sex ska eleverna få lässtrategier för att förstå och tolka texter från olika medier samt för att urskilja budskap i olika texter, både de uttalade budskapen och sådant som läses mellan raderna. Några skönlitterära barn- och ungdomsboks-författare och deras verk är betydelsefullt för eleverna att ta del av. Ord, bild och ljud samspelar vid skapandet av texter. Att argumentera och ge muntliga presentationer för mottagare om vardagliga ämnen hör till samt att använda sig av stödord, bilder och digitala medier.

I årskurs sju till årskurs nio hjälps eleverna till lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier. Att bekanta sig med skönlitteratur för ungdomar och vuxna från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen vidgar de lärandes perspektiv. Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor samt arbeta med lyrik, dramatik, sagor och myter är betydelsefulla ur en kulturell synvinkel. Eleverna ska lära sig urskilja texters sammanhang, budskap, avsändare, tema och motiv samt vilka syften som ligger bakom det skrivna. De ska skapa texter där ord, bild och ljud samspelar och kunna bearbeta eget textinnehåll samt ge respons. Datorer och digitala medier ska användas till redigering, disposition av texter och språkbehandling. Digitala verktyg ska användas till muntliga presentationer. Eleverna ska få kännedom om texter som kombinerar ord, bild och ljud, och deras språkliga och dramaturgiska komponenter. Samspel mellan uttrycksformerna som i tv-serier, teaterföreställningar och webbtexter ska ingå i undervisningen.

3.2 Sammanfattning

Lgr 80 betonar de grundläggande färdigheterna att lära sig läsa, skriva och använda sig av skrivregler samt uppnå läsförståelse. Vikten av att ha skrivförmåga, läsa böcker och känna till kulturellt betydelsefulla författare är något som lyfts fram i Lgr 80. Biblioteken har en viktig funktion som folkbildare.

I Lpo 94 beskrivs inte grunderna lika tydligt, kanske beroende på att de flesta barn nu går i en obligatorisk förskola innan de börjar i årskurs ett. I förskolan har man redan arbetat grundläggande med språket. Kursplanen poängterar att få ett flyt i sin läsning. Biblioteken nämns inte trots att bok- och litteraturläsning belyses i kursplanen.

Lgr 11 skiljer sig från de övriga kursplanerna genom att fokusera på att lära ut strategier. Strategier för att läsa och för att skriva, för att förstå och för att tolka lyfts fram. Kursplanen betonar att det är eleven som producerar utifrån sin egen förmåga. Att eleverna skall skapa belyser att det är eleven som ska använda sig av sin skaparkraft. Här lyser det multimodala arbetssättet igenom. Formuleringen ”text, ord och bild ska samspela” visar på att flera sinnen får utrymme att samverka för en bättre förståelse och en djupare kunskap. Genom vår undersökning försöker vi få en uppfattning av vilka strategier barnen använder sig av när de möter texter som de inte förstår och om bilderna kan vara en strategi för att förstå innehållet när de läser.

4 Undersökningar och forskning om läsförståelse

I kapitlet tar vi upp olika synsätt på läsförståelse. Två undersökningar är gjorda av Ekespong och Pihl (2009) och Grefbäck (2009) som i sina arbeten har använt sig av boksamtal för att diskutera bildens och illustrationens betydelse för läsförståelsen. Båda de här undersökningarna är utförda av studenter vid universitetet och har därför inte en hög relaterbarhet vilket vi är medvetna om. De är av intresse för vår undersökning på grund av att de tar upp bildens betydelse.

Ett projekt om multimodalitet som Hernwall (2009), forskare inom pedagogik och medieteknik, startat och som fortfarande pågår bland tonåringar är intressant handlar om att arbeta multimedialt med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Hernwalls forskning är gjord bland ungdomar och vi har med det för att kunna se hur multimodalt tänkande fortsätter att utvecklas i högre åldrar. Den internationella forskning som vi har inkluderat är en mindre del av liknande forskning som pågår internationellt där sinnebilderna i vår omgivning används som kunskapsförmedlare. Till sist har vi studerat olika strategier som svenska forskare använder sig av utifrån Durkins (1978/79) refererad i Taube (2007) forskning.

4.1 Elevers användande av bilder för ökad läsförståelse

En uppsats av Ekespong och Pihl (2009) beskriver elevers användande av bilder för en ökad läsförståelse. Ekespong och Pihl har i sin undersökning diskuterat bildens betydelse för läsförståelsen. De har undersökt om bilder är till stöd för läsförståelsen hos elever i årskurs ett samt hur eleverna resonerar kring bilder för att förstå texten i bilderböcker. Metoden de använt sig av är boksamtal samt elevers egna bilder. I arbetet belyser de vikten av att avkodning och läsförståelse går hand i hand. De har ställt frågan hur bilder kan ge ökad läsförståelse. Vår undersökning behandlar liknande problematik ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

Ekespong och Pihl (2009) har refererat till Lundbergs och Herrlins (2003) modell om de fem dimensionerna av läsning. Det finns en risk att fokusera på avkodningen när barn lär sig läsa och att inte kontrollera att eleven också förstår det som är läst. Avkodning och läsförståelse måste samverka för att det ska bli meningsfullt för eleven. Skolan behöver arbeta med läsförståelse från början som en naturlig del av elevers läsning och läsutveckling upplyser Lundberg och Herrlin.

Ekespong och Pihl (2009) kom fram till ett varierande resultat. De som var svagare läsare använde bilderna som stöd när de var osäkra på innehållet. Bilderna var en slags bekräftelse på att de läst rätt. Läsarna tyckte också att läsningen blev roligare och man kunde titta på bilderna för att de var fina. Eleverna förklarar att bilderna gör det lättare att förstå texten. De kunde titta på bilderna som en slags förförståelse om vad som hände och kopplade gärna bilderböckerna till egna erfarenheter.

En elev som läste med mer flyt förklarade dock att hon inte alls läste böcker med bilder och inte alls använde bilder i någon bok. Den här eleven uttryckte att bilden är överflödigt för henne för hennes läsförståelse. Då hon läser med ett flyt påpekar hon att bilden inte är någon hjälp för henne.

Ekespong och Pihl menar att de kommit fram till att eleverna inte använder bilderna på ett medvetet sätt. Undersökningen visar alltså att eleverna använder bilderna för att vidga sin läsförståelse, man kan dock inte avgöra om det är ett medvetet val som eleverna gör. Vi tyckte att det resultat Ekespong och Pihl kom fram till var intressant på många sätt. De har gjort sin undersökning bland elever som går i årskurs ett. Som vi har tolkat resultatet var barnen positiva till att använda sig av bildstöd i sin läsförståelseprocess, undantaget var en elev som markerade sin läsutveckling genom att avstå från bilder och inte använda sig av bilder alls som eleven uttryckte det.

Grefbäck (2009) har genom boksamtal studerat om hur åtta elever i årskurs två upplever läsning samt deras syn på bilder och textillustrationer. Grefbäck har undersökt deras språkliga förmåga omkring form, innehåll och användande. Att vara språkligt medveten är att medvetet fundera över språkets form och språkljud. Enligt Lundberg (1984) är det bilderna som fångar ögat när man öppnar en läsebok för nybörjare. Ofta är de färgglada, stora och konstnärligt utförda och skapar förväntan hos läsaren. Det primära målet är att barnen ska lära sig läsa, påpekar Lundberg. Allt för många bilder kan också skapa kaos och ge samma intryck som man får vid ett tivoli, man vet inte var man ska börja menar Reichenberg (2008). Bilder ska förtydliga innehållet och öka förståelsen av texten. Bilden och texten ska samspela för att läsaren ska kunna ta till sig informationen. Allt för många bilder kan också skapa kaos och ge samma intryck som man får vid ett tivoli, man vet inte var man ska börja, menar Reichenberg.

Grefbäck (2009) menar att samtalet vid läsningen belyser och ifrågasätter innehållet samt inspirerar läsaren. Resultatet av studien visade på att ögat sökte sig till bilderna först och till texten sedan. En del elever som är osäkra läsare kan med stöd av bilden gissa vad texten handlar om och därmed störas i sin läsning. Andra behöver bilden som en förstärkning av texten och kopplar ihop text och bild.

Eleverna i studien skulle kunna klara sig utan bilder men de använder bilderna på ett omedvetet plan för att få förståelse. Grefbäck påpekar också att motivationen är en drivkraft som måste finnas med i sammanhanget. För att få elever att bli mer motiverade är samtal om böcker och läsning betydelsefullt. Där spelar pedagogens engagemang och intresse för eleverna en viktig roll samt vilken kunskapssyn pedagogen företräder.

Ekespong och Pihl (2009) har forskat om elever i årskurs ett och Grefbäck (2009) kring elever i årskurs två. Gemensamt för dessa arbeten är att författarna poängterar samtalets betydelse vid läsning. De menar också att eleverna använder bilder på ett omedvetet sätt men att bilderna ger en djupare förståelse. För de elever som inte har automatiserat sin läsning kan bilderna vara både ett stöd men också medverka till att eleverna gissar på innehållet. Grefbäck betonar även motivationen som en viktig faktor för läsutvecklingen.

4.2 Forskningsprojekt om ungdomars multimodala gestaltning

Enligt Hernwall (2009) är en central läs- och skrivförmåga idag att tolka, skapa och kommunicera med bilder. Tidigt i åldrarna får barn hantera bildmaterial genom pekböcker och tv-program. De lär sig tolka och förstå bildmaterial långt innan de kan läsa och skriva. Svenska är inte bara att läsa och skriva utan också att hantera auditiv och visuell information. Det är också att se och tolka film och bilder eller lyssna till olika typer av textinnehåll. Skolan behöver följa med samhällets allmänna medieutveckling eftersom medier har stor påverkan på

ungdomar idag. Frågan är hur vi värderar elever som läser skönlitteratur jämfört med datorspelare elever? De barn som har läs- och skrivsvårigheter har ofta ett stort intresse för datorer, mobiler och andra digitala medier. Hernwall menar att man måste utnyttja barn och ungdomars multimediala intresse ännu mer. Att lära sig genom multimedia är att använda sig av sina multimodala förmågor menar Hernwall.

Hur ser lärandets villkor ut i informationssamhället där gränserna mellan formellt och informellt lärande blir otydliga? Det är en av forskningsfrågorna som ledde till projektet om ungas multimodala gestaltning. UNGMODs är ett treårigt forskningsprojekt som startade år 2009 av Hernwall vid Södertörns högskola för att studera hur unga människor i tretton till sjutton års ålder använder sig av digital informations- och kommunikationsteknik (IKT) både i formella och informella sammanhang av lärande. Forskningsprojektet inleddes med anledning av att internationella undersökningar visat att svenska elevers läsförståelse blir allt sämre. De nya medierna har stort inflytande över ungdomar och skolan måste leva i nuet. Syftet med projektet är att ta reda på om multimodal gestaltning stöder reflektion, kunskapsbildning och jagutveckling hos eleverna. Forskningsprojektet har därför kallats UNGMODs (ungas multimodala gestaltning).

Hernwall anser att ungas multimodala meningsskapande är nära förknippat med den tekniska utvecklingen eller förändringen. Digital kompetens, övergripande IT-kompetens såsom kunskap, färdighet och attityd till datoranvändandet är ett begrepp som lärare måste förhålla sig till samt på bästa sätt integrera i undervisningen. Det krävs både fantasi och kreativitet för att detta inte ska reduceras till traditionella uppgifter och redovisningar genom textproduktion. Förutom digitala medier har läsning av serier påvisat positiv effekt på många elevers läsutveckling. Serier har traditionellt haft låg status men bör användas som läsverktyg. Just kombinationen bild och text inlätade i varandra är framgångsrikt för många elever när det gäller läsutvecklingen. Förskolebarn har visat sig duktiga på att utveckla lässtrategier när de använt sig av bildserier eller serietidningar. Barn klarar att fylla det tolkningsbara frirummet mellan bild och text och mellan olika bilder. De skapar egna associationer. Serier bör användas på allvar i skolan menar Hernwall.

Det här forskningsprojektet är intressant ur specialpedagogisk synvinkel. Användandet av datorer kan göra lärandet mer lustfullt och då upplevs det mindre kravfyllt för våra elever. Det bilder som är tillgängliga på datorn kan man få tag på med en knapptryckning. Liberg (2007) anser att det pappersburna skriftspråket enbart är ett av de uttrycksmedel som vi har till vårt förfogande idag men absolut inte det enda.

4.3 Internationell skolforskning

Den internationella forskningen som vi har med i detta kapitel bekräftar att lärandet kan vara både formellt och informellt. Formellt lärande är klassrumsbaserad skolundervisning med textbaserat lärande och betyg för att uppnå examen. Informellt lärande sker ofta i vardagliga miljöer i samband med att man utövar sina intressen. Det kan räknas som en del av ett livslångt lärande. Elever med läs- och skrivsvårigheter kan ha stor nytta av det informella lärandet.

En stor mängd studier har gjorts internationellt kring fonologisk medvetenhet och läsförståelse. Perfetti, Landi och Oakhill (2006) anser att förståelsen vid läsning ökar både med läserfarenhet och i vissa avseenden med erfarenhet av talat språk. Förståelse vid läsning och vid lyssnande är omtalade genom hela utvecklingen. De följs åt hela tiden och de kan påverka varandra. Kunskap om vad ord innebär är betydande för förståelse.

Enligt Nationalencyklopedin är den ursprungliga betydelsen av bilden det som finns inom vårt synfält och som vår hjärna skall identifiera och tolka. Vi ser det som intresserar oss och som fångar vårt intresse. Bell, Lewenstein, Shouse och Feder (2009) har intresserat sig för det informella lärandet som de menar är tillgängligt för alla i olika sammanhang. Informell vetenskap är enligt dem ett spirande fält med ett brett spektrum som inbegriper fältstudier, studiebesök, psykologiska och antropologiska studier. Man studerar olika informella miljöer som människor besöker på sin fritid. Olika anläggningar som parker, botaniska trädgårdar, museer, tekniska center, akvarier studeras för att man vill få insikt i hur dessa miljöer påverkar lärandet. De som arbetar på dessa platser är specialister inom sitt område och kan kanske ge en rikare kunskapsbildning för elever än skolmiljön ger.

Allmänna diskussioner om lärande är inriktade på resultat i samband med barns skolgång och deras skolprestationer. Människor lär i alla möjliga olika miljöer och media såväl i som utanför skolan. Lärandet försiggår i hemmet, tillsammans med vänner, vid datorn, genom TV- och radioprogram. De fritidsintressen barn och unga själva väljer kan ge dem erfarenheter, färdigheter och förståelse som är lika relevanta och användbara som de traditionella skolkunskaperna man lär sig i skolan. Alla dessa aktiviteter ger en större kunskap än vad som kan uppnås genom den typiska teoretiska kunskapsmodellen. Genom informella miljöer kan eleverna utveckla medvetenhet, intresse, motivation, social kompetens och inlärningsstrategier. De kan utveckla specifika kunskaper och tankesätt som får dem att vilja lära sig mer, menar Bell, Lewenstein, Shouse och Feder m.fl.

Debatten kring undervisning av läsförståelse inleddes med en artikel av den amerikanska läsforskaren Durkin (1978/79) refererad i Taube (2007). Durkin gjorde observationer med elever från årskurs tre till årskurs sex. Syftet var att undersöka hur man undervisade om läsförståelse. Resultatet var att inga strategier i läsförståelse lärdes ut däremot förekom flera prov i läsförståelse. En liknande undersökning som Durkin utfört gjordes tjugo år senare av Pressley, Wharton - McDonald, Hampston och Echevarria (1998) i Taube (2007). De studerade elever i årskurs fyra och årskurs fem. Resultatet var nu likadant som för tjugo år sedan. Det förekom test i att mäta läsförståelse men det saknades undervisning i läsförståelse.

Program for international Student Assessment (Pisa) (2000) är en modell för att studera effekterna av utbildningen inom det obligatoriska utbildningsväsendet och för att se om utbildningen har gett eleverna en grund för att fungera i samhället. Pisaundersökningarna genomfördes år 2000 i 32 länder. De länder som deltog tillhörde alla organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling, så kallade OECD-länder. Man strävar efter att mäta kunskaper och färdigheter som har betydelse i det vuxna livet till skillnad från tidigare internationella kunskapsstudier. Med stora internationella undersökningar får beaktas att dessa kan bli instrument för jämförande som inte gynnar elever med svårigheter. Det här är en synpunkt som vi vill lyfta fram.

Pisaundersökningarna refererad i Andersson, Belfrage och Sjölund (2006) visar på att ett starkt samband finns mellan elevers läsförståelse och färdigheter i matematik. Högre upp i årskurserna möter eleverna allt mer komplicerade lästäl som kräver god läsförmåga och läsförståelse. Då matematiken är ett stort område i sig behandlar vi inte det området närmare.

4.4 Strategier för läsförståelse

Efter artikeln som Durkin (1978/79) skrev utvecklades försök att börja med undervisning om strategier i läsförståelse. Strategierna man utgick från var de som bra läsare använder sig av. Det innebär att eleven utför en viss kognitiv handling med stöd av en pedagogisk handledare. Olika strategier som prövats är reciprocal teaching, direkt undervisning, transactional strategies instruction, undervisning som textstrukturer, questioning the author och undervisning om ords betydelser tas upp av Taube (2007). Pedagogik är läran om utbildning och för att kunna undervisa behövs strategier och tekniker för att förmedla kunskap. Den akademiska termen för undervisning är didaktik¹. De olika strategierna är olika didaktiska metoder för lärande.

Vi ser att internationell forskning på senare tid uppmärksammat vikten av läsförståelse. Tidigare var prov och test som gällde för att utveckla läsförståelsen. Nu har forskningen riktat in sig på hur man lär ut olika strategier för läsförståelse. Fokus ligger nu mer på hur strategier lärs ut för att eleverna ska få en god läsförståelse. Det här betonas i vår nya läroplan Lgr 11 som sätter fokus på elevers lärande av inlärningsstrategier.

Olika strategier för läsförståelse som har utvecklats utifrån Durkins forskning:

Reciprocal teaching är en metod som innebär att läraren är en förebild och använder sina egna strategier vid läsförståelse. Efter detta får ett barn bli ledare och lära ut lässtrategier för de övriga barnen med läraren som stöd i bakgrunden. Här är de fyra strategier som gäller: att ställa frågor, reda ut om det är något som inte förstås, sammanfatta och förutsäga. Syftet är att barnet självt ska kunna använda de fyra strategierna i framtiden.

Direkt undervisning innebär att läraren ska kunna förklara en strategi och efter detta visa för barnen hur de själva använder strategin. Därefter övar barnen strategin själv med lärarens stöd.

Transactional strategies instruction utgår från barnens förmågor och erfarenheter. Detta sker i små grupper där barn tillsammans med en lärare läser texter och använder sig av strategier tillsammans. Barnens tolkningar och svårigheter är det som man utgår från och som grundar sig på deras erfarenheter och kunskaper. Genom samtal och diskussioner tillsammans om textens innehåll gör barnen egna tolkningar. Läraren värderar inte barnets frågor och svar utan uppmuntrar dem att utvecklas. Syftet är att barnen ska bli självständiga och använda de strategier som goda läsare använder. Det är att vara en aktiv läsare och inte en passiv.

¹ Didaktik härleds från ett grekiskt ord och betyder läran om undervisning, undervisningens och inläringens teori och praktik (NE, 2011, Didaktik).

Undervisning om textstrukturer är en strategi med syftet att öka läsförståelsen när man läser faktatexter. Faktatexter är ofta strukturerade i en viss ordning som inte kan ändras på grund av att de skildrar realistiska händelser. Barnen ska kunna skilja på olika textstrukturer och kunna samtala om detta.

Frågor och svar är en strategi hur man besvarar frågor på en text. Svårighetsgraden på frågorna varierar från att svaret finns i texten till att svaret inte finns i texten utan att det krävs eftertanke och man ska kunna läsa mellan raderna. Det kan vara att ställa frågor till en rubrik om vad som kommer att hända och att dra slutsatser utifrån textens ledtrådar. Om svaret står i texten eller om ska tänka efter själv är en viktig tankestrategi att kunna. Svaga läsare som läser passivt utan reflektioner kan använda sig av denna strategi för att bli aktiva läsare.

En modell för strukturerade textsamtal är questioning the author. Om lärare ställer frågor utifrån ett läromedel kan eleverna ofta hitta svaren i texten. Det gör inte eleverna till aktiva läsare och inbjuder inte till stimulerande samtal. Questioning the author är en strategi som inbjuder eleverna till att aktivt arbeta med texterna och ifrågasätta författarens auktoritet. Här tränas eleverna att ställa frågor till författaren och göra egna förslag till omformuleringar om det behövs. Läraren behöver skola in och leda eleverna i en aktiv läsroll. Det innebär att läraren ställer frågor som kräver läsning mellan raderna som medför att eleven måste gå djupare i texter för att få svaren. Eleverna vill gärna knyta an till vad elever tidigare sagt och då ökas intresset för läsandet.

4.5 Sammanfattning

Här lyfts bildens betydelse fram för att fånga intresset för en bok eller ett stycke. Ekespong och Pihl (2009) och Gefbäck (2009) använder sig av boksamtal samt elevers bilder. Gefbäck visar på att samtalet vid läsningen belyser och ifrågasätter innehållet och inspirerar läsaren. I forskningsprojektet Ungmod's diskuterar Hernwall (2009) mediernas inflytande över ungdomar i dagens samhälle och menar att skolan måste förhålla sig till detta så att undervisningen inte reduceras till traditionella uppgifter. Läsa innebär även att hantera auditiv och visuell information. Det är dessutom att se och tolka film och bilder eller lyssna till olika typer av textinnehåll.

Internationell forskning uppmärksammar vikten av läsförståelse. Från att det har varit prov- och test som varit ledande för att utveckla läsförståelsen har inriktningen ändrats mot hur man lär ut olika strategier för läsförståelse. Detta har svensk och internationell forskning gemensamt. I vår nya läroplan Lgr 11 betonas hur man ska lära sig olika inlärningsstrategier. De olika strategierna som presenterats i kapitlet är intressanta för vår undersökning och kan vara användbara för elever med lässvårigheter, då det kan bli ett sätt att utveckla metoder som underlättar inläringen för eleverna.

5 Litteraturgenomgång

Den teoretiska anknytningen till vår undersökning tar upp pedagogers och forskares syn på lässvårigheter samt metoder för att uppnå en god läsutveckling hos elever. Vygotskijs (1995) teorier är trots att de är formulerade så långt tillbaka som på 1930-talet moderna och applicerbara på multimedial gestaltning.

Lundberg har forskat och arbetat med frågorna som rör lässvårigheter och dyslexi i många år och är välkänd inom området. Lundberg har tillsammans med Herrlin (2003), som undervisar i pedagogik, beskrivit de olika faser som elever går igenom för att nå fram till en god läsförmåga. Liberg (2010) har i sin forskning funnit fyra centrala utvecklingslinjer för läsutveckling. Taube (2007) har forskat kring läs och skrivsvårigheter och metoder för att nå goda resultat hos elever. Enligt Myrberg (2007) är det till stor del pojkar som får problem med läsutvecklingen.

5.1 Kreativitet enligt Vygotskij

Att barn är nyfikna och har en vilja att lära sig är något som Vygotskij framhåller när han talar om kreativitet och fantasi hos barn. I boken *Fantasi och kreativitet i barndomen*, Vygotskij (1995) finns två uttryck för mänskligt beteende. Kreativitet kallas sådan aktivitet som skapar något nytt oavsett om det är ett skapande i den yttre världen eller om det är konstruerat i intellektet och känslan. Om man studerar en människas beteende finner man två grundläggande typer av handlingar. Den ena kallas reproduktiv och upprepar tidigare handlingsmönster eller spår av tidigare intryck. Man återskapar det man ser framför sig eller tillägnat sig och bearbetat. Den andra kallas kombinatorisk eller kreativ. När man är kreativ är man framtidsinriktad eftersom man inom sig kan ha en bild av framtiden. Även om det enbart är upplevt i fantasin. Om människan enbart kunde reproducera skulle hon endast vara inriktad på det förgångna och bara kunna anpassa sig till framtiden genom att återskapa det förgångna. Den vetenskapliga betydelsen av fantasi är inte densamma som vi menar vardagligt. Vi menar att fantasi inte är verklighet medan vetenskapen hävdar att fantasin är själva grunden för varje kreativ aktivitet.

5.2 Läsutvecklingens dimensioner enligt Lundberg och Herrlin

Läsutveckling enligt Lundberg och Herrlin (2003) omfattar flera olika dimensioner som samspelar men har också egna typiska förlopp. Dimensionerna är fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. Att vara fonologisk medveten innebär att man förstår att bokstäver kan representera språkljud och att man kan dela upp ord i mindre delar. Fonologisk medvetenhet är det första steget i läsutvecklingen. Man måste kunna skilja på vad ett ord betyder och vilka ljud som bygger upp ordet. Detta är en grundläggande kunskap för att lära sig avkodning.

Nästa steg är att känna igen ordbilder. De bokstäver som ingår i egennamnet är bokstäver som barnet har intresse av att lära sig. Dessa är ordbilder för företeelser som ligger inom barnets intresseområde exempelvis glass, mjölk, katt och boll. Intresset leder till att barnet börjar förstå att det finns en alfabetisk princip och till slut knäcker läskoden. I detta skede har sammanhanget betydelse för förståelsen, menar Lundberg och Herrlin. När besvärliga ord dyker upp kan eleven få stöd genom att förstå innebörden av en mening eller ett stycke.

När barnet lärt sig avkoda är det på väg mot nästa dimension som kallas flyt i läsningen. Flyt i läsningen innebär att kunna läsa sammanhängande text tillräckligt snabbt för att klara den belastning som det innebär att hålla textmängden i minnet. Då kan eleven börja arbeta med förståelsen av innehållet för att kunna dela in texten i meningsfulla enheter och läsa uttrycksfullt. Elever som läser med flyt kan både identifiera ord och förstå det de läser på samma gång.

Nästa steg är läsförståelse som innebär att både kunna avkoda, uppfatta meningsbyggnad och förstå vad orden betyder. Nu är det också möjligt att läsa mellan raderna och skapa en egen inre föreställning om vad som händer. Det som inte står skrivet kan eleven förstå av sammanhanget. Lässtrategier används nu både på ett medvetet och omedvetet sätt.

Det sista steget är den sista dimensionen dit vi önskar att alla barn ska nå. Det handlar om läsintresse. På denna nivå kan eleven uppleva glädjen och spänningen med att kunna läsa. Både skolan och hemmet kan uppmuntra till läsning för att eleven ska uppehålla och förbättra läsfärdigheten ännu mer.

Avkodning och läsförståelse hör nära ihop i början av läsinläringen. Det spelar ingen roll vilken text eleven läser så länge upplevelsen att läsningen finns med. Det måste vara något att förstå i innehållet då eleven läser anser Lundberg (2006). Det är av betydelse att finna bra texter som fångar eleverna och att lära känna sina elever så att man kan fånga upp deras intresse. Lundberg menar att läsningen av text kan åskådliggöras i tre delar. Den första delen är kostnader i form av ansträngning, mental energi, uppmärksamhet och koncentration. Den andra delen är processen då texten bearbetas under läsningen. Den tredje delen är utbytet som innebär glädje, stillad nyfikenhet, tillfredsställelse av att kunna något nytt.

Det textmaterial som ska läsas ska vara genomtänkt och ha en god struktur. Den löpande texten ska vara välbearbetad. Illustrationer stödjer lärandet när de är integrerade med texten och när bild och text bearbetas samtidigt, menar Mayer (1995) refererad i Lundberg (2006). Då texter kan vara komprimerade kan det vara nödvändigt för eleverna att få hjälp att förstå samspelet mellan text och bild. Om man har läst en text och förstått innehållet känner man ofta glädje och tillfredsställelse. En väl illustrerad och väl strukturerad text kan väcka nyfikenhet och lust att veta mer.

Om man har svårighet i koncentration, är lätt disträherad, har problem att läsa längre meningar samt att ordförrådet är bristfälligt, kan det vara svårt att avgöra om man har förstått rätt. Innehållet av det lästa kan då bli obegripligt. Läsning är en mental aktivitet som kräver uppmärksamhet och koncentration. Enligt Lundberg är människan kunskapssökande och meningssökande och har en inre drivkraft. När man upplever ständiga misslyckanden kan drivkraften avta och resultatet istället blir passivitet och uppgivenhet.

För elever med lässvårigheter är det betydelsefullt att den första delen i form av kostnader inte blir svår utan att de når fram till processen och slutligen får uppleva ett positivt utbyte så att de kan få ökad motivation för läsning. I vår undersökning vill vi se om bilden kan vara ett av de hjälpmedel som gör att de tre delarna i läsprocessen samverkar.

5.3 Läsutvecklingslinjer enligt Liberg

Enligt Liberg (2010) finns fyra centrala utvecklingslinjer i läsutvecklingen. Redan i förskolan behöver läs- och skrivintresset väckas. Den första utvecklingslinjen inleds med att en grundläggande språkförståelse förmedlas i förskolan som en grund för det arbete som sedan byggs på i skolan. Liberg menar att det handlar om att ge en inblick i en kulturell verksamhet. Den andra utvecklingslinjen handlar om att intresset väckts hos barnen och vidareutvecklas genom att barnen får sätta ihop bokstäver till ord när de läser och skriver. Detta sker i förskoleklassen och de första tre åren i grundskolan och är den så kallade kodknäckarfaser. Nu börjar läsningen automatiseras och barnen kan fokusera på innehållet. Den tredje utvecklingslinjen innebär att eleverna möter längre texter utan att det finns bildstöd i böckerna i samma utsträckning som tidigare. De behöver lässtrategier och stödstrukturer för att tillägna sig en ökad förståelse. Liberg menar att skolan har stora svagheter inom detta område idag. Den fjärde utvecklingslinjen innebär ämnesspecifikt språk och uttryckande av olika fackspråk. Läsning sker inte bara inom svenskämnet utan nu är läsningen ett redskap för kunskapsförmedling inom alla olika skolämnen.

5.4 Definition på läsförståelse enligt Taube

Taube (2007) har tagit upp modellen som kallas "the simple view of reading". Här menas att utan avkodning och utan förståelse blir det ingen läsning. Avkodningen är viktig i den tidigare läsutvecklingen och läsförståelse blir viktigare då texterna innehåller en svårare komplexitet. Läsförståelse är enligt Taube avkodning och förståelse men också motivation. Om läsaren är motiverad, kan avkoda orden och förstår blir det en läsning med förståelse. "Vi läser för att förstå!" menar Taube. Detta innebär att hon byter ut begreppet läsning mot läsförståelse. Taubes definition lyder:

- Läsförståelse = Avkodning x Förståelse av språk x Motivation.

Den här definitionen passar till läsundervisningen för barn i lässvårigheter. För att få en undervisning som har betydelse för barn som har svårt att lära sig läsa ska man få barnen att upptäcka läsandets glädje så tidigt som möjligt och behålla denna. De lässvaga barnen behöver hjälp med att kunna se problem som utmaningar. Innehållet i texten bör väcka lust och intresse för barnen. Texten ska ha en högre svårighetsgrad än deras kompetens. Då kommer barnet att anta utmaningen istället för att undvika den, menar Taube (2007).

Mål att nå i sin läsutveckling är väsentligt för barnet att ha kännedom om. Barnen ska ha möjlighet att nå målen och vara delaktiga i sitt lärande. I samband med detta ges barnen tilltro att ta ansvar för sina uppgifter. Genom detta kan de lässvaga barnen få en tilltro till förändringar i positiv riktning. Alla barn är unika personer med specifika egenskaper och förmågor. Genom det här synsättet kan vuxna och barn hjälpa elever att hitta sina positiva

sidor. Alla människor har positiva och negativa sidor. Utifrån detta behöver den lärande förstå sina svårigheter och inte behöva dölja dem utan acceptera dem. För barn som har stött på problem i sina skolår uttrycker Burden (2005) refererad i Taube (2007) att pedagogerna behöver ge dem en ljus syn på livet och framtiden, vilket i sin tur innebär hoppfullhet. Hur kan vi undervisa om läsförståelse så att vi når barnen, är en fråga som ställs av lärare som möter barnen som har svårigheter inom detta område.

5.5 Lässvårigheter enligt Myrberg

Läs- och skrivsvårigheter är inte enbart ett skolproblem menar Myrberg (2007) som forskat kring läsning, läs- och skrivsvårigheter och läs- och skrivinläring. Nästan fem procent av de som har problem i skolan har också problem i vuxen ålder, upplyser Myrberg. Till största delen handlar det om pojkar. Deras läs och skrivförmåga ligger på en nivå som gör att de endast klarar enkla läs- och skrivuppgifter som ligger under kravet i årskurs nio. Svårigheterna kan uppkomma när de ska leta reda på fakta i tidningsartiklar och liknande ganska medelmåttiga utmaningar. De använder sig av samma strategier som de använt under skoltiden. De undviker att läsa både i arbetslivet och på fritiden. Denna grupp av unga vuxna är enligt Myrberg drabbade av arbetslöshet mer än ungdomar och vuxna som har god läsförståelse.

5.6 Sammanfattning

Elever med lässvårigheter behöver strategier som kan hjälpa dem att utvecklas på egen hand. Läsforskare har olika vägar till god läsutveckling. Lundberg och Herrlin (2003) menar att det finns fem dimensioner till en fullgod läsförmåga. Den femte dimensionen kallas för läsintresse och när eleverna når dit har de förmåga att på egen hand vidareutvecklas. Läsprocessen är ett arbete som består av kostnader, process och utbyte. Det är ansträngande att bearbeta en text och tolka ett innehåll. Utbytet är att man lär sig något nytt och får sin nyfikenhet stillad.

Liberg (2010) anser att det finns fyra centrala utvecklingslinjer för läsutveckling. Läsintresset behöver väckas redan i förskolan och vidareutvecklas i skolan genom det fortsatta arbetet med läsningen. I den tredje utvecklingslinjen möter eleverna längre texter utan att det finns bildstöd i böckerna i samma utsträckning som tidigare. Liberg menar att skolan behöver använda sig av strategier och stödstrukturer för att eleverna ska utvecklas i sin läsning.

Taube (2007) definierar läsförståelse som avkodning, förståelse av språk och motivation. För att vilja läsa och förstå behöver eleven vara motiverad. I denna studie vill ta reda på om text och bild samverkar med varandra eller om det är lättare för eleven om det bara är text. Taube menar att de barn som har svårt att läsa behöver uppleva läsning som något positivt och glädjefyllt. Det är oftast pojkar som får lässvårigheter i skolan hävdar Myrberg. Det är vår erfarenhet av mötet med elever som får stöd i läsning att flertalet är pojkar. Om skolan inte kan hjälpa eleverna att få en god läsförmåga så kan det bli ett problem för dem i vuxen ålder enligt Myrberg (2007).

Läsforskarna i vår undersökning har kommit fram till olika teorier och metoder för läsutveckling. De skiljer sig från varandra men har också sina likheter. För både Lundberg och Herrlin (2003) och Liberg (2010) **är** läsintresset poängterat medan motivationen lyfts fram av Taube (2007). Samtliga forskare betonar dock vikten av positiva läsoplevelser för att våga tro på sin förmåga. Detta har betydelse för de elever som har svårigheter men läsförståelsen. Myrberg (2007) visar dessutom på konsekvenserna i vuxen ålder av att eleverna inte får det stöd de behöver. Skolan behöver arbeta för att eleverna ska få en läsförmåga som gör att de kan läsa olika slags texter och använda sig av de media som finns för att söka och finna information. Om eleverna utvecklar sin kreativa sida så får de enligt Vygotskij (1995) en positiv bild inom sig av framtiden och har framtidstro.

6 Metod

I det här kapitlet tas den fenomenologiska ansatsen som vi utgår från upp samt olika slags intervjuer, val av motivering av metod och urvalsgrupp, tillvägagångssätt, redogörelse av analysmetod, diskussion om studiens tillförlitlighet och etik.

6.1 Fenomenologisk ansats

För att ge eleverna rätt stöd behöver vi ha kunskap om deras livssituation och det förhållningssätt de har till olika ämnen menar Liberg (2010). Inom fenomenologin tar Bengtsson (1999) upp begrepp som livsvärld, fenomen, den levda kroppen och horisont. Dessa aspekter är betydelsefulla för förståelsen av hur barnet uppfattar sin verklighet menar Bengtsson. Ordet fenomen är hämtat ur grekiskan och betyder *det som visar sig*. Fenomenologin är ursprungligen en filosofisk teori. Den moderna fenomenologin grundades av Edmund Husserl, en tysk filosof, i början på 1900-talet och har sedan vidareutvecklats av flera personer. Det finns numera flera grenar inom fenomenologin. Det som är gemensamt för alla grenar brukar skrivas med uttrycket ”att gå tillbaka till sakerna själva”. Det måste finnas någon att visa sig för annars är det inte något fenomen. Alla varelser lever i olika livsvärldar. Världen är social. Det är inte bara min värld utan allas värld. Vi är inte i världen som observatörer utan aktörer. Den levda kroppen är ett begrepp som talar om att vi inte bara har en kropp utan är en kropp. Om vår kropp förändras så förändras världen för oss.

Den fenomenologiska ansatsen passar för intervjuer som är halvstrukturerade. Det innebär att intervjun inte följer ett strängt strukturerat frågeformulär och inte heller är ett vanligt öppet samtal. Fördelarna med detta är att man kan tolka tonfall och kroppsliga uttryck såväl som det den intervjuade säger. Man kan ställa följdfrågor på det som har sagts. Då kan man lyssna in och formulera det som är underförstått. Därefter kan man ställa nya frågor på detta för att förstå om man har uppfattat det hela rätt. Kvale (1997) beskriver den kvalitativa forskningsintervjun som ämnesorienterad där två samtalar om ett gemensamt intresse. Den kvalitativa forskningsintervjun vill förstå innebörden av det som sägs av den intervjuade. Den fenomenologiska metoden har skissat en metod som omfattar beskrivning, väsensskådande och reduktion. Öppen beskrivning av tillvägagångssätt: att beskriva snarare än att förklara. Det är till själva saken, se och lyssna, håll ögonen öppna och inte tänka men se.

Det finns kritik mot den kvalitativa forskningsintervjun från bl.a. samhällsvetenskapligt håll menar Kvale. Den anses inte vara vetenskaplig eller objektiv. Den anses inte heller vara trovärdig eller tillförlitlig. Svaren kan också tolkas på olika sätt beroende på vem som utför intervjun. För att vara en god intervjuare krävs att man är kunnig på ämnet för intervjun och på det mänskliga samspelet.

6.2 Olika typer av intervjuer

Vilken intervju forskaren ämnar använda beror på hurdan struktur forskaren önskar. Intervjuer kan vara fast strukturerade och de kan vara öppna som vanliga samtal. I den strukturerade intervjun bestäms frågorna innan och har en fast struktur utan förändringar eller följdfrågor. Om det är många människor inblandade fungerar denna intervju då forskaren får ett statistiskt resultat som inte färgas av tolkningar. Det blir inte den intervju-effekt med ordval, tonfall, ansiktsuttryck som intervjuaren använder och som påverkar respondenten medvetet eller omedvetet, enligt Stukát (2005).

Ostrukturerade intervjuer innebär att man har ett ämne som ska täckas in och att man ställer frågor i den ordning situationen medger. Man har en uppsättning frågor och ställer dessa frågor till alla. Svaren följs sedan upp på ett individuellt sätt. Samspelet mellan den som intervjuar och den som tillfrågas är här av stor vikt. Det är genom denna metod möjligt att nå djupare. Djupintervju, halvstrukturerad eller semistrukturerad intervju, är olika beteckningar på detta undersökningsredskap.

Intervjuer kan utföras på olika sätt och enligt Merriam (1994) finns tre grundläggande tekniker för att registrera intervjuinformation. Ett sätt är att göra ljudinspelning av intervjun. Det är ett reliabelt sätt för att ta tillvara det som sagts. När man ska utföra analys av intervjun kan man lyssna på genomförandet och förbättra det man inte är nöjd med till nästa gång. Det som kan vara en nackdel är om respondenten inte kan vara naturlig när man vet att det sagda blir inspelat. De flesta brukar dock glömma bort att det är en inspelningssituation efter en stund.

Ett annat sätt att registrera intervjudata är att anteckna under intervjuens gång. Det tar lite mer tid då det gäller att få med all information till resultatet. Då respondenten inte godkänner ljudinspelning är det ett alternativ. Det gäller att ha en fungerande teknik när man antecknar annars finns risken att man går miste om information.

Det tredje sättet är att skriva ner intervjuinformationen när intervjun är klar. Denna intervjuform är inte att rekommendera annat än i undantagsfall då det inte är lämpligt att anteckna. Forskaren måste då skriva ner sina tankar och reflektioner direkt efter intervjun. Kvalitén på intervjun är beroende av olika faktorer såsom informantens sinnesstämning, humör, hälsotillstånd och motivationen till att ställa upp på intervjun. Dessa olika faktorer som kan påverka resultatet. Det som kommer fram är informantens uppfattningar.

Den ostrukturerade intervjun som med en annan beteckning uttrycks vara halvstrukturerad intervju har valts för vår undersökning då den innebär att ge tillfälle att ställa följdfrågor. Denna intervjuform lämpar sig i denna studie för att få utförliga svar. Vi ställer fem intervjufrågor till alla respondenter. Våra frågor är: Vilken skillnad upplevde du när du läste läsa? Läser du på något annat sätt än i böcker. Tycker du om att läsa?

6.3 Val av motivering av metod

I Lgr 11 lyfts det fram i kursplanen för svenska att eleverna ska få undervisning om lässtrategier för att förstå och tolka texter även från medier samt anpassa läsningen efter textens form och innehåll. Läsutvecklingen innebär att urskilja texters budskap, både de uttalade och det som står mellan raderna. I undervisningen ska elever få möta texter som kombinerar ord och bild såsom film, interaktiva spel, webbtexter och tv-program.

Vår undersökning utgår från specialpedagogiskt perspektiv med inriktning mot svenska om och hur elever med lässvårigheter har behov av bildstöd i sin läsning och för sin läsförståelse. Genom att utgå från eleven får vi ta del av deras läsupplevelse. Bokvalet för lästestet stod mellan skönlitteratur, faktabok eller lärobok. Vi granskade olika läromedel, faktatexter och besökte biblioteket. På biblioteket valde vi bland skönlitteratur som var lättläst för elever med lässvårigheter. Genom att undersökningen skulle göras på två olika stadier så använde vi oss av böcker med olika svårighetsgrad.

6.4 Urvalsgrupp

Till vår undersökning som bestod av tester och intervjuer valdes elever med åtgärdsprogram i svenska. Undersökningsgruppen bestod av fem elever i årskurs tre respektive fem elever i årskurs fem. Eleverna gick på två olika skolor. Vi hade diskuterat att vi skulle ha med både flickor och pojkar i båda grupperna och valde elever som vi inte arbetade med eller hade någon tidigare relation med. Efter tillstånd av våra rektorer berättade vi om syftet med vår undersökning och tillvägagångssättet.

När eleverna i årskurs tre skulle väljas ut tillfrågades specialpedagogen på skolan som har ansvar för alla elever med åtgärdsprogram i årskurs tre. Det visade sig att det bara var pojkar som uppfyllde de kriterier vi hade bestämt för urvalsgruppen. Det var inte väntat då det var tänkt att ha med både flickor och pojkar. Tanken var då att tillfråga andra pedagoger för att hitta flickor. Efter ett samtal med en kollega på skolan om dilemmat, menade hon, att det var bra att uppmärksamma att det ofta är bara pojkar som har åtgärdsprogram i svenska. Det här var något hon hade kunnat upptäcka i sitt arbete med eleverna. Detta samtal ledde till beslutet att använda de elever som fanns även om det enbart var pojkar. Informationsbrevet från oss (bil.1) delades ut av klassläraren i de två klasserna som var tillfrågade. Nu fanns fem elever till undersökningen vilket var målet. Från början hade vi bestämt att intervjua fyra elever från varje årskurs men det kändes bättre med fem elever. Det kunde bara ge mer tillförlitlighet åt undersökningen. Årskurs tre hade ett bortfall på tre elever av sex som tackade nej, vilket gjorde att ytterligare en pedagog tillfrågades och då fick vi två nya elever.

Eleverna i årskurs fem valdes ut efter samma kriterier att de skulle ha åtgärdsprogram i svenska. På den här skolan tillfrågades en kollega som har ansvar för en årskurs fem. Det visade sig att i klassen fanns flera barn, både pojkar och flickor som hade åtgärdsprogram i svenska. Vårt informationsbrev delades ut till hela klassen av klassföreståndaren. Läraren gav informationsbrev till alla elever för att inte någon skulle känna sig utpekad. När svaren kommit in från de som accepterat att vara med valdes fem elever ut med åtgärdsprogram som klassläraren rekommenderat. Det blev tre pojkar och två flickor. I årskurs fem blev det inget bortfall och det fanns dessutom fem elever i en klass som deltog. Våra tillvägagångssätt var inte identiska men innebar att vi lyssnade på våra kollegor om vad som var det bästa sättet för deras elever och klassen. Det slutgiltiga underlaget för urvalsgrupp bestod av tio personer.

Våra respondenter kommer från ett expanderande område. Här byggs mycket nya bostäder som består av bostadsrätter, radhus och villor. En liten del hyresrätter finns här. Det är stor efterfrågan på barnomsorg- och förskoleplatser då det finns många barnfamiljer.

6.5 Tillvägagångssätt

Vår metod bestod av två delar, lästest och intervju. Lästestet innebar att eleven läste några sidor ur en lättläst skönlitterär bok där bilderna var övertäckta. Därefter fick eleven göra en muntlig sammanfattning av vad texten handlade om. Andra gången fick eleven läsa ett nytt stycke ur samma bok och då var det bilderna med. Efteråt berättade eleven vad texten handlade om. Del två innebar att vi ställde frågor om läsning och läsförståelse som hade samband med texterna som hade lästs och deras egna läsvanor. Vi hade fem huvudfrågor och vi kunde vi själva sedan ställa de följdfrågor som krävdes. (bil.4).

Det var inte enkelt att hitta en skönlitterär lättläst bok med bra och passande innehåll. Flera böcker valdes bort på grund av sitt innehåll som kunde vara både banalt och inte så fängslande. I årskurs tre valdes boken *Turbo vill bli fotbollssproffs* av Sindt (2011), (bil.2). Valet i årskurs fem blev boken *Spinkis och Katta* skriven av Anrell (1996), (bil.3).

En provintervju gjordes och sedan diskuterades om vad som var bra och vad som kunde göras bättre. Ett dilemma som vi försökte lösa utan att lyckas var att få inspelningen att fungera. Svaren vid provintervjun fick istället skrivas ner under det att intervjun pågick. Den första eleven som skulle intervjuas gick i årskurs tre. Han tillfrågades om det gick bra att spela in testet och intervjun på en mobil. Eleven svarade nej. Frågan upprepades och svaret var nej. Det var ett svar som var oväntat men accepterades. Vi tog beslutet att skriva ner svaren från informanterna skriftligt under intervjuens gång då tekniken inte hade fungerat på provintervjun dagen innan och att eleven känt sig obekvämt med inspelningen. Vid intervjutillfällena berättade vi för eleverna att det var meningen att få del av deras läsoplevelse och inte undersöka deras avkodningsförmåga. Samtliga respondenter fick samma intervjufrågor. Följdfrågorna har däremot varierat, beroende på respondenternas svar.

Vår tanke var att vi skulle vara två som utförde undersökningarna tillsammans för att få en högre reliabilitet men då det handlade om barn som deltog ville vi inte att de skulle känna sig obehagliga genom att vara med två vuxna. Den kvalitativa forskningsintervjun beskrivs av Kvale (1997) som ämnesorienterad och där två samtalar om ett gemensamt intresse. Vårt beslut blev att det skulle vara en vuxen och ett barn för att det skulle bli mera jämlikt för eleven. Det innebär att efter tester och intervjuer redogjorde vi för varandra vad som hade skett vid dessa tillfällen. Då undersökningen utfördes av två olika personer kan man räkna med att det inte kan bli utfört på samma sätt. Vår ambition var att göra undersökningen på ett tillförlitligt sätt men vi är medvetna om bristerna.

6.6 Redogörelse av analysmetod

Vårt tillvägagångssätt var att använda lästest (bil.2) och (bil.3) som en grund för att kunna utföra intervjufrågorna. Lästesten visade oss om respondenterna hade förståelse av den lästa texten. Intervjufrågorna gavs för att ge oss en inblick i respondenternas upplevelse av läsning och läsförståelse. Vi skrev ner respondenternas återberättelse av lästest och intervju svar under samtalsgången. Det återgivna materialet skrevs sedan ned på worddokument när samtalen och intervjun var klar. När allt material var insamlat träffades vi för att gå igenom resultatet. Först gjorde vi en analys av resultaten från lästest och intervjuer vilket innebär att vi tolkade respondenternas upplevelser. Genom att vi gjorde analysen gemensamt kunde vi förtydliga de svar eleverna gett. Våra jämförelser utgick från våra intervjufrågor och lästest. De olika svaren som respondenterna hade uppgivit i de olika årskurserna skrevs ner. Utifrån dessa gjordes diagram för att lättare åskådliggöra resultatet. Vi jämförde de olika resultaten, vad som var gemensamt och vad som skiljde dem åt för att få en helhetsbild.

6.7 Diskussion om studiens tillförlitlighet

Reliabilitet och validitet är frågor som kan åtgärdas genom att vara uppmärksam på de grundläggande begreppen i undersökningen och på hur man samlar in, analyserar och tolkar den information man fått förklarar Merriam (1994). Reliabilitet eller tillförlitlighet är ett mått som visar i vilken utsträckning ett tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen om omständigheterna är likvärdiga. Bell (1993) gör jämförelsen med en klocka som inte ger samma exakta tid på grund av att den drar sig och därför är inte någon tillförlitligt instrument. Vi behöver vid vår undersökning en rättvis klocka om man ska använda sig av denna metafor. Validitet innebär att man mäter det man avser att mäta. Som forskare behöver man granska sina frågor för att upptäcka om man ställer frågor som inte kommer att ge autentiska svar. Det bör finnas en eller flera provpersoner för att pröva om de frågor man ställer är giltiga. Enligt Merriam utgår kvalitativ forskning ifrån att verkligheten är flerdimensionell och ständigt stadd i förändring. Det finns inga fasta företeelser som väntar på att upptäckas. Det som studeras är hur människor konstruerar verkligheten och hur de upplever världen. Forskarens uppgift är att skildra verkligheten som den upplevs av människor.

Reliabiliteten i vår studie hade kunnat bli högre om vi hade gjort intervjuerna och läsundersökningarna gemensamt. Då vi gjorde våra undersökningar enskilt med eleverna och inte i grupp ville vi inte att de skulle sitta med två vuxna. Därför valde vi att göra undersökningarna var för sig på respektive stadium och sedan analysera resultaten tillsammans. För att få högre validitet kunde vi ha gjort fler provintervjuer och reflekterat över de ställda frågorna ännu mer. Intervjufrågorna hade kunnat vara flera men då vi hade att göra med barn valde vi att begränsa antalet frågor och tiden till detta.

Generaliserbarhet är att resultatet man kommer fram till gäller för en stor grupp människor. Då vi har utfört undersökningen i en liten grupp kan resultatet inte säkert vara relevant för en stor grupp däremot kan man relatera till andra grupper. Därför använder vi oss av begreppet relaterbarhet. Detta på grund av att vi kan hitta saker som stämmer överens med andras resultat och som är relaterbara för oss.

6.8 Etik

Forskaren har en lagstadgad frihet i sitt forskningsarbete. Det finns dock vissa begränsningar. Det okränkbara människovärdet måste alltid respekteras och de som medverkar i en forskning måste skyddas. Man måste alltid göra etiska överväganden när människor är involverade. Forskningsetiken handlar om att ta hänsyn till deltagare, informanter och andra som är berörda av forskningen. Informationen ska vara tydlig för alla som är berörda av forskningsarbetet. Informationen måste gälla både hur urvalet av deltagare går till, hur deltagandet kan påverka deltagarna både under projektet och efteråt när forskningen ska publiceras menar Kvale (1997). Det finns fyra etiska huvudkrav som ställs på forskning enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). De etiska kraven eller principerna beskrivs också i Stukát (2005).

Informationskravet innebär att de som berörs av studien skall bli informerade, både om syftet och att deltagandet är frivilligt. Forskaren måste i förhandsinformationen uppge både sitt namn och institution. Förhandsinformationen måste också klart beskriva tillvägagångssätt och hur resultat skall redovisas. När vi skrev informationsbladet till föräldrarna berättade vi att undersökningen skulle ta plats på två skolor och två olika stadier så att informationen skulle var helt korrekt. Det var viktigt att informationen var korrekt så att både lärare, föräldrar och barn förstod innebörden.

Samtyckeskravet innebär att deltagarna bestämmer över sin medverkan och har rätt att avbryta den om de så önskar. Forskaren får inte utsätta medverkande för påtryckning eller påverkan. Vårdnadshavares samtycke krävs i vissa fall om eleverna är under femton år. Om det inte handlar om undersökningar av känslig natur kan skolledningen eller företrädare för ledning ge sitt medgivande till deltagares medverkan. På informationsblanketten fanns två alternativ att välja mellan. De kunde godkänna ett medverkande eller neka till detta. Vi informerade om att eleverna kunde dra sig ur undersökningen innan den var avslutad om de så önskade.

Konfidentialitetskravet innebär att de som deltar inte ska kunna identifieras. Denna fråga är särskilt viktig då det är få personer som deltar i en studie och risken är större för identifikation. Allt samarbete är frivilligt och de som deltar kan välja att avbryta när som helst. Forskaren har inte rätt att påverka eller övertala någon att delta i en studie. När det gäller minderåriga barn måste forskaren ha målsmans samtycke. Deltagarna ska också ges

möjlighet att få del av forskningsresultatet. Vid vårt urval har vi tillsammans med klassläraren valt ut elever på ett sätt som inte ska vara utmärkande. Där vi fick välja elever ur flera klasser tog klassläraren själv kontakt med eleverna och skickade hem förfrågningarna om deltagande till hemmen. Därefter tog vi kontakt med de elever som tackat ja till att medverka i undersökningen. I en klass fanns en grupp elever att intervjua. Där tog klassläraren initiativet att tillsammans med oss att skicka hem förfrågningar till hela klassen för att ingen skulle känna sig utpekad.

Nyttjandekravet: De uppgifter som samlats in får enbart användas för forskningsändamål. Informationen får ej användas i icke- vetenskapligt syfte. Det material som produceras genom undersökningen och intervjuerna med elever kommer att förvaras och hanteras på ett säkert sätt. Allt material som vi samlat in kommer att förstöras när uppsatsen är klar.

Att eleverna skulle kunna känna sig trygga med testet och intervjuerna var av betydelse för oss. Vi valde att vara en vuxen och ett barn vid testtillfället och intervjuerna. Detta på grund att det blev mer jämlikt för barnet.

7 Resultatredovisning

I det här kapitlet tas upp resultat av lästest, resultat av intervjuer, intervjufrågor, resultat av elevernas upplevelse av bildstöd, vilka strategier eleverna använder sig av, resultat av elevernas multimediala användande och uppfattningar av vilken sorts böcker eleverna föredrar att läsa.

När vi träffade våra respondenter visade det sig att dessa var tio elever med olika personligheter. Det såg vi genom kroppsspråket och sätten uttrycka sig. Alla hade sitt sätt att göra lästestet och svara på frågorna. Vi fick ett varierat utbud av svar och feedback. Respondenterna visade intresse för att delta på våra lästester. Det här kan vi anta har att göra med att vi presenterade testet och arbetsgången i vårt informationsbrev. Det kan också bero på att vi var noggranna med att tala om de etiska reglerna eftersom respondenterna var barn och inte hade så stor erfarenhet av att delta i undersökningar. Testet gav oss och respondenterna en gemensam grund att utgå från.

7.1 Resultat av lästest

De elever som finns angivna i lästestet har fingerade namn.

”Hur kan man få grus i ögonen?” undrar Gustav, årskurs tre. Den här frågan ställde han spontant efter det andra stycket som han läst. Då fanns det en bild med på en pojke som blundar. Det verkar lite konstigt fortsätter han. Här visar respondenten på ett reflekterande och kritiskt läsande. Han får respons på sin iakttagelse. Han blir glad för bekräftelsen.

”Simon var mest nervös ” menar Erik, årskurs tre. Han uttrycker att det är en skillnad när bilderna när med. Erik ser vad det handlar om och använder bilderna för att se om han har förstått. Vi ser att Erik använder bilderna på olika sätt som lässtrategier.

De yngre respondenterna gav i de flesta fall ett längre sammandrag vid återberättande av texterna vid andra tillfället. Det här kan bero på att bilderna var med eller att de kände sig säkrare vid andra lästillfället. Det kan också vara en kombination av bilder var med och att det blir bättre med fler lästillfällen. Vi antar att respondenterna kände sig mer bekväma med situationen efter stund.

”Tjejer kan vara lika bra på fotboll som killar” menar Tina, årskurs fem. Här såg vi hur hon reflekterade över texten och dess budskap. Det här stod inte i texten utan eleven kunde läsa mellan raderna och tolka innehållet. Tina är medveten om hur bilden ska användas och vilken funktion den fyller som en lässtrategi.

”Även om det är tjejer ska man inte tro att det är jättelätt” säger Tomas, årskurs fem. Han visar förståelse om vad boken vill förmedla. Det innebär att inte ha förutfattade meningar om varandra. Betydelsen är att tjejer kan vara lika eller bättre på sporter som domineras av pojkar.

De äldre respondenternas sammanfattningar av lästestet var vid båda tillfällena av samma omfattning. Här kan de ha kommit längre i sin läsutveckling och det kan vara en orsak till att sammanfattningarna blev lika långa. Det här innebär att eleverna är mer vana vid text med få bilder eller text utan bilder.

Lästestet visade att både de yngre och de äldre respondenterna hade en förmåga att reflektera över det de hade läst. Respondenterna reflekterade över den lästa texten och över bilderna. Vi ser att text och bild samverkar för elevernas läsutveckling. Deras olika utgångslägen var inget hinder för dem utan de hade möjligheter att förmedla sina upplevelser och tankar. Dessa aspekter är enligt Bengtsson (1999) är viktiga för att förstå hur barnet uppfattar sin verklighet.

7.2 Resultat av intervjuer

När testet var klart övergick vi till intervjuerna. Respondenterna hade inga svårigheter att svara på frågorna och delade gärna med sig av sin kunskap. En elev av de äldre eleverna hade vissa svårigheter att uttrycka sig muntligt. Här hade det kanske varit bättre med skriftliga enkätsvar. Till en del respondenter ställde vi följdfrågor för att få en tydligare bild av svaren. En orsak till att respondenterna var villiga att dela med sig av sina läsupplevelser och svara på frågorna kan vara att förmedlingen till den här undersökningen gick genom deras klassföreståndare som de är trygga med.

Det som vi såg när tester och intervjuer var klara var att våra respondenter övervägande hade en positiv inställning till att läsa böcker under skoltid. Däremot var inte alla intresserade av att läsa böcker på sin lediga tid på grund av tidsbrist eller umgänge med kamrater. Vår förutfattade mening var att eleverna skulle ha en mer negativ upplevelse av läsning genom sina lässvårigheter.

Respondenterna var intresserade av att använda sig av multimediala verktyg. Detta gällde både yngre och äldre respondenter. Deras sätt att använda dessa medier varierade. De äldre respondenterna läste textremsan på TV i högre utsträckning än de yngre. Flertalet av respondenterna använder datorn på olika sätt. De yngre respondenterna använde datorn för att spela spel där läsinstruktioner ingår och att söka information på internet om böcker som går att låna på bibliotek. För de äldre respondenterna fanns ett större användningsområde som inbegrep kommunikation som att skicka mail, chatta och ha kontakt på facebook. Läxorna gjordes av flera elever genom att använda internet som läxhjälp. Det här kunde vara engelska glosor. Någon elev använde datorn för att läsa Kamratposten som webbtidning. Serietidningar lästes av både yngre och äldre respondenter.

7.3 Resultat av elevernas upplevelse av bildstöd

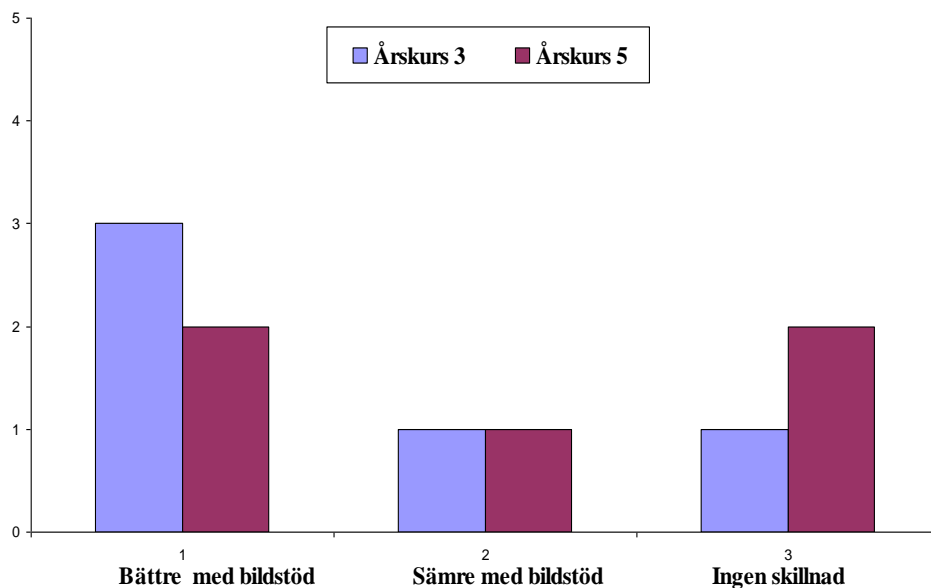


Fig. 1 Elevernas upplevelse av bildstöd i text, uppdelat på åk 3 och 5.

Respondenterna uppfattade sammanfattningsvis, att det var bättre med bildstöd för att:

- Det är roligare med bilder
- Man kan titta på bilderna så blir det lättare att förstå
- Bilderna bekräftar att man läst rätt
- Det är tröttsamt att läsa långa stycken utan bilder
- Man ser vad det handlar om när bilderna är med

”Jag hade inte förstått lika mycket” uttrycker Erik, årskurs tre som märker en skillnad när bilderna är med vilket innebär att han ser vad texten handlar om. Det kunde ha gått bra att läsa utan bilder men jag skulle inte ha förstått lika mycket. Han använder bilder för att se vad de håller på med.

”Om jag inte förstår när jag läser tittar jag på bilderna, då ser jag vad som händer och då kan jag tänka ut vad det är” säger Gustav, årskurs tre. Han tycker om att läsa och vill ha med bilder när han läser för då blir det roligare. Den här eleven är medveten om bildens uppgift för hans läsning och har en strategi för läsförståelsen. Han har lyckats behålla sin läslust trots sina lässvårigheter.

”Först läser jag texten och tittar sedan på bilderna och det fungerar” menar Axel, årskurs tre som har lättare att återberätta vid andra tillfället då bilderna är med. Han uttrycker att det

känns bra när bilderna är med när man läser. Först läser han texten och tittar sedan på bilderna. Det man läser förstår man och tittar sedan på bilderna att man förstått.

”Bilderna visade var han befann sig. Annars kunde jag tro att han var i mitten av gruppen, men nu såg jag att han var så långt efter.” säger Hanna, årskurs fem. Hanna använder bilderna för att förstå sammanhanget och bilderna är då till hjälp. Om hon läser ett mittuppslag i bok utan bilder blir det ansträngande för henne att läsa. Hanna är medveten om sitt behov av bilder vid läsning och använder dem som en lässtrategi för att förstå innehållet bättre.

”Man kunde se hur ont han hade och hur långt efter han kom” säger Rikard, årskurs fem. Rikard kan med hjälp av bilden visa att han förstår det han har läst och synliggöra detta. De lässtrategier som han då använder sig av är återkoppling, reflektion och att läsa mellan raderna. Hans upplevelse är bildstöd för att läsa har en mindre betydelse. Vi ser att han kan använda av text och bild för att öka sin läsförståelse.

Det vi kom fram till var att hälften (fem stycken) av respondenterna ansåg att det var bättre med bildstöd. De tyckte också att det gjorde läsningen roligare. De uttryckte att bilderna gjorde det lättare att förstå innehållet. Några menade att bilderna hjälpte till att bekräfta det man läst var rätt. Det var bättre att läsa när det var bilder med. Hälften (fem stycken) av respondenterna hade behållning av bildstödet och kunde uttrycka sina reflektioner om text och bilder enligt våra tolkningar. De yngre eleverna var något mer positiva till bilder.

Respondenterna uppfattade sammanfattningsvis att det var sämre med bildstöd för att:

- Det var lättare att fokusera på texten utan bilderna
- Det var mer spännande utan bilder
- Det behövdes inga bilder
- En respondent svarade att han använde sig varken av bilder eller av att göra egna inre bilder vid läsning.

”Ja, det var roligare att läsa utan bilder. Det blir mer spännande att läsa då” säger John, årskurs tre. För John var bilderna onödiga och förklarade att han inte behövde några bilder när han läser. Det blir mer spännande utan bilder. Hans läsupplevelse är att han inte har någon användning av bilderna för att förstå texten. En följdfråga var då om han gjorde egna inre bilder när han läser och han uttryckte att det gjorde han inte. Det han läser vanligtvis är böcker som tillhör genren lättlästa. John återberättade vid lästestet utan bilder på ett kortfattat sätt men med bilder fångade han innehållet och beskrev det på ett utförligare sätt. På grund av att han kunde återberätta texten med bilder mer utförligt kan vi anta att bilden har betydelse för honom.

”Man är mer fokuserad när det bara var text men det spelar inte så stor roll” säger Martin, årskurs fem. Han upplevde att det var lättare att fokusera när det bara var text. Han klarade av att ha bilder med vid läsning men det var något sämre för honom. Den här skillnaden var eleven medveten om. Han visste hur man använde bilder som lässtrategi. Hans lässvårigheter hindrar honom inte från att använda multimediala verktyg som. Martin visar prov på att han kan hantera sina lässvårigheter och få ett utbyte vid läsning.

En av de yngre respondenterna tyckte att det var sämre med bildstöd vid läsningen. De övriga eleverna ansåg att det var bättre med bildstöd eller ingen skillnad. Vi antar att respondenterna är på olika nivåer i sin läsutveckling och känner då att de inte är beroende av bilderna men att det kan ge en större läsupplevelse.

Det blir sämre med bildstöd för de respondenter (två stycken) som upplever att det blir lättare att fokusera på texten om bilder inte är med. Om eleven har koncentrationssvårigheter blir det ett moment till att förhålla sig till. Respondenterna klarar att förstå texten när det finns bilder med men upplever att det är bättre utan bilder både för koncentration och spänningen.

Respondenterna uppfattade inte att det var någon skillnad med eller utan bilder för att:

- Det var lika lätt att förstå utan bilder
- Det var inte viktigt för läsupplevelsen
- De läser böcker utan bilder

”Jag såg på bilden att han blundade” menar Filip, årskurs tre. Det går lika bra att läsa utan bilder som med bilder. Han tillägger att bilden bekräftar det han läst eller vad som kan komma att hända. Det här tyder på att han kan läsa utan bilder men att det inte är något hinder när bilderna är med. Snarare blir det en bekräftelse på det lästa. Det här är en kunskap och styrka för honom vid läsning att han klarar av båda sätten och vet hur och varför man använder bilder vid läsning.

”Jag är van att läsa utan bilder” säger Peter, årkurs fem. Han upplevde ingen skillnad när han läste. Det var lika lätt att förstå innehållet första som andra gången. Peter menar att han är van att läsa berättelser med enbart text. Det behövs inte några bilder när han läser och han har inget intresse av bilder. Upplevelsen är att det lätt att läsa och att han klarar sig utan bilder. Han läser böcker som innehåller bilder och serietidningar men läser inte hemma. Här uttrycker Peter att han behärskar läsningen men att det inte finns tid för läsning på fritiden. I detta fall är det möjligt att eleven saknar insikt om vilka strategier som skulle kunna vara till hjälp för honom.

”Ingen skillnad men det var roligare med bilder” säger Stina, årkurs fem som uttrycker sig med få ord men fångar sammanhanget av det respondenten läst vid återberättandet. Hon upplever vid läsning ingen skillnad med eller utan bilder. Det som bilderna medför är att läsningen blir roligare menar hon. Hon tillägger att hon inte använder bilder vid läsning. Vi ser att bilderna blir en positiv förstärkning för hennes läsning. Det här är något hon är medveten om.

En del (tre stycken) respondenter menade att det inte gjorde någon skillnad om det fanns bilder med. De ansåg att det inte behövdes några bilder för att förstå innehållet utan det var lika bra utan bilder för läsupplevelsen. Det spelade ingen roll om det fanns bilder eller inte. De uppgav att de var vana att läsa böcker utan bilder.

7.4 Vilka strategier använder sig eleverna av när de inte förstår?

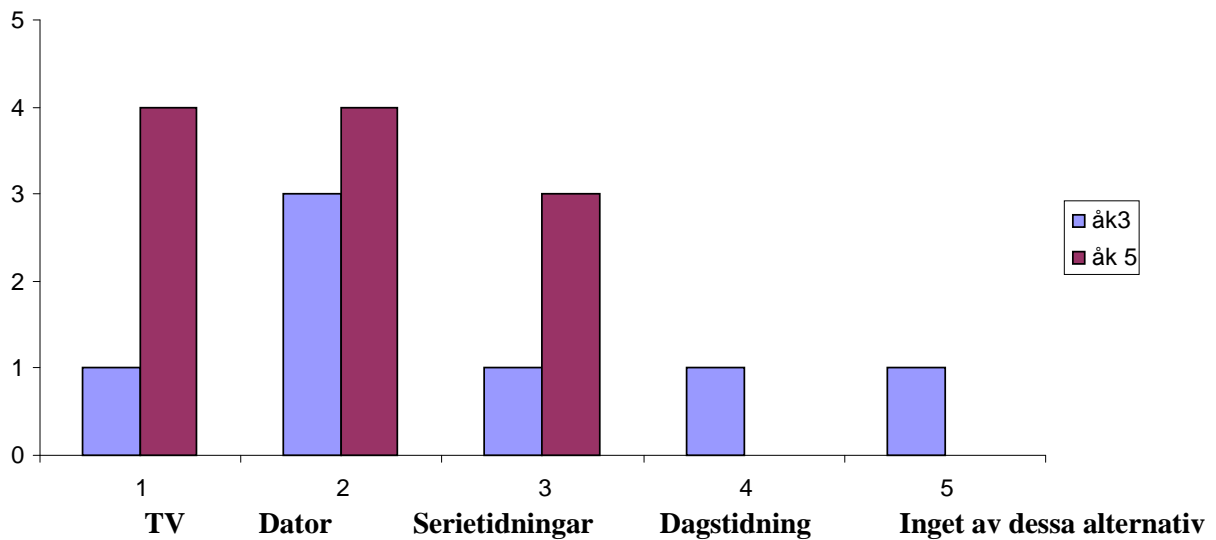
Elevernas olika strategier:

- se på bilderna
- fråga en bänkkamrat, lärare, föräldrar, syskon och bibliotekarie
- använda texten som stöd för att förstå sammanhanget
- hoppa över enstaka ord
- läsa om texten en gång till

Alla de tio respondenterna hade olika strategier för sin läsning när de inte förstod. En del respondenter hade mer än en strategi. Strategierna kunde vara att se på bilderna för att bekräfta att det man läst var rätt. De flesta använde sig av strategin att fråga någon. I skolan kunde det vara att fråga en bänkkamrat, kompis eller lärare. På fritiden frågade de syskon, föräldrar och bibliotekarie på biblioteket. Ett annat sätt var att använda texten som stöd för att förstå sammanhanget. Ytterligare en strategi var att hoppa över enstaka ord. En annan strategi var att läsa om texten en gång till. Att hitta rätt böcker för sin läsning uttrycker en elev är viktigt för att läsningen ska bli givande för eleven. Vi ser att respondenterna är medvetna om sina lässtrategier och hur de ska hantera dem. Det finns en stor mångfald av strategier som visar att eleverna väljer utifrån sina behov.

Undervisningen av läsförståelsen har varit föremål för debatt sedan Durkin (1978/79) refererar i Taube (2007) menade att eleverna bör ha redskap för läsförståelse och inte bara utsättas för prov hur långt de nått i läsförståelse. Efter Durkins observationer började undervisningen om strategier i läsförståelse ta form.

7.5 Resultat av elevernas multimediala användande



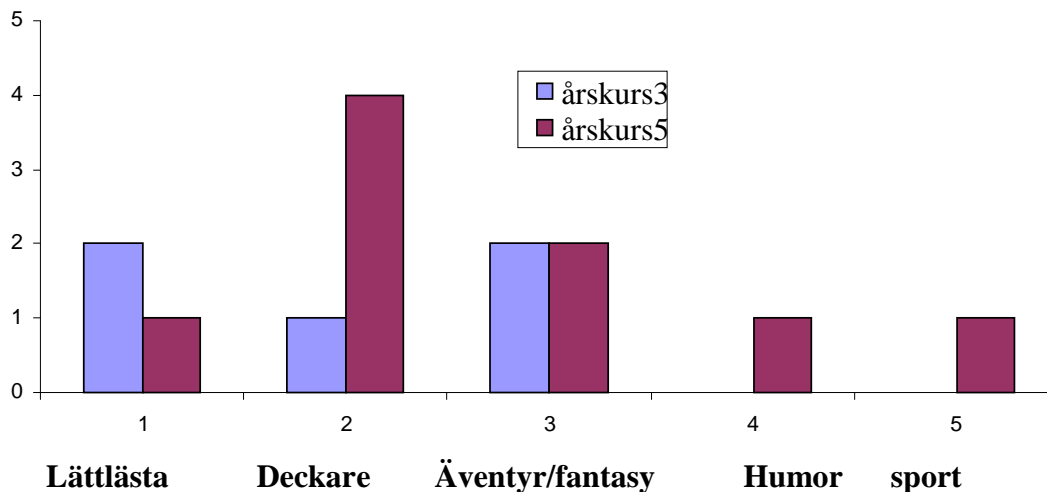
Figur 2 Olika sorters multimediala verktyg som eleverna säger sig använda, uppdelat på åk 3 och 5 (Eleverna kan ha valt flera alternativ)

Multimediala verktyg är en del av elevernas vardag. Vi ser att användningen ökar och förändras med stigande ålder. De yngre respondenterna använder datorn främst för spel förutom en respondent som sökte information om biblioteksböcker på internet. De äldre respondenterna har ett bredare användningsområde som innebär att de hinner läsa textrensan på tv i större utsträckning. De använder sig av datorn och internet mer för kommunikation och information. Det kan vara mail som G-mail, Hotmail och facebook. Eleverna använder som läxhjälp av engelska glosor webbsidan glosboken.se.

En av de yngre respondenterna läste en dagstidning, GP och då främst nyheterna. Om han verkligen läste eller visade ett intresse för nyheter är oklart. En av de äldre läste en webbtidning, Kamratposten. De äldre läste i högre grad serietidningar som Kalle Anka och Kalle Anka pocket än de yngre och motiverade att det var ett alternativ till böcker. Det finns en variation av media och barnen väljer de media som de har upptäckt passar dem upplever vi.

Hernwall (2009) menar att skolan måste vara i takt med tiden. De nya medierna har stort inflytande över våra elever och skolan ta del av denna värld. Skolan ska använda av fantasi och kreativitet för att inte reducera undervisningen till traditionella textproduktioner. Kombinationen text och bild inflätande i varandra är framgångsrik för många elever. Serietidningar och bildserier fungerar för förskolebarn när de utvecklar lässtrategier. De här strategierna används även av äldre elever. En av respondenterna uppgav att han läste serietidningar men även använde bilderna för att skapa egna bilder. Genom att klippa ut bilderna och klistra in dem på nytt papper och skriva egen text fick serierna ett nytt användningsområde för eleven.

7.6 Uppfattningar av vilken sorts böcker eleverna föredrar att läsa



*Figur 3 Olika sorters böcker eleverna säger sig läsa.
(Eleverna kan ha valt flera alternativ).*

Några av de yngre respondenterna (två stycken) valde att läsa lättlästa böcker. Andra böcker som de läste handlade om äventyr och fantasy. De flesta av de äldre respondenterna föredrog deckare men även äventyr och fantasyböcker. De läste också böcker som handlade om humor och sport. Vi ser att det blir en större spridning av bokurvalet ju äldre eleverna blir.

Grefbäck (2009) betonar att pedagogerna genom samtal om böcker och läsning kan motivera eleverna till att läsa. Motivationen är en viktig faktor för elevernas läsutveckling. Respondenterna visar prov på detta genom uttrycka behovet att hitta bra böcker för sin läsning. En av respondenterna menar att det är bra med författarbesök i skolan som stimulerar till ökad läsning.

7.7 Studiens huvudresultat/slutsatser

Vår hypotes som vi utgick ifrån var att bilder i samverkan med text kan vara ett stöd för ökad läsförståelse särskilt för elever med lässvårigheter. Vi fann att hälften av våra respondenter upplevde att bilden var ett stöd och var medvetna om detta. De använde bilden som en strategi att först läsa. Några respondenter uppgav att de inte behövde bilder för att förstå utan att det var enklare för dem att läsa utan bilder. En del respondenter behövde inte bilder för sin läsning men det var roligare att läsa med bilder. Det här visar att bilderna gjorde den mer lustfylld. Då ökar motivationen att läsa. Även om vår undersökning har haft en inriktning mot elever som har lässvårigheter tror vi att alla barn har användning av bilder för läsförståelse.

Respondenterna visar att det är naturligt för dem att använda multimediala redskap och att det ökar ju äldre eleverna blir. Lgr 11 tar upp detta genom formuleringen text, ord och bild ska samspela. Det här är en del av vardagen för barnen och skolan får möta dessa elever. Att förstå när man inte förstår är för oss en viktig kunskap att förmedla till våra elever. När de är medvetna om detta kan de använda sig av de strategier som de behöver för att utvecklas och utmanas i sin läsutveckling för att nå nivån läsinträsse. Det är som att cykla utan stödhjul och den glädje det innebär att kunna.

8 Diskussion

I det här kapitlet tas upp metoddiskussion, resultatdiskussion, specialpedagogiska implikationer, slutsatser och fortsatt forskning.

Olika mediers samverkan lyfts fram i Lgr 11 Detta för att eleven ska använda flera sinnen för en bättre förståelse och en fördjupad kunskap. Text, ord och bild ska samspela. Det här är något som vi ville fördjupa oss i om bildens betydelse för läsförståelsen och då speciellt för de barn som har lässvårigheter.

8.1 Metoddiskussion

När vi skulle ha respondenter till vår undersökning visade det sig att på den ena skolan var det bara pojkar som hade åtgärdsprogram i svenska. Det här bekräftar vad Myrberg (2007) som har forskat om detta och säger att det till största delen är pojkar som har lässvårigheter. Inom skolan har vi sett detta och pedagogerna undrar hur det kommer sig. Myrberg framhåller att pojkarnas läsförmåga ligger på en nivå att de bara klarar enklare uppgifter. Han menar att de använder samma strategier som de lärt sig under de första skolåren och inte utvecklar dessa. Det här kan bli ett bestående problem. Skolan identifierar oftast pojkarnas lässvårigheter. Vi undrar om det finns flickor som har svårigheter i sin läsutveckling men som inte blir synliggjorda. En annan tanke som vi har är om skolan är anpassad till flickor mer än till pojkar.

Genom att utgå från elevernas läsupplevelser och erfarenheter ämnade vi få del av elevernas livsvärld. Inom fenomenologin är förståelsen av hur barnen uppfattar sin verklighet viktig menar Bengtsson (1999). Vi valde att göra kvalitativa intervjuer som enligt Kvale (1997) innebär en förståelse och tolkning av det sagda.

Vårt val att både ha en lästest och intervjufrågor grundades på att de skulle samverka med varandra. Det var också viktigt att för oss att förklara för respondenterna att det handlade om läsförståelse och deras erfarenheter. Det var inte helt enkelt att välja litteratur till lästestet för att hitta en bok som var rätt för uppgiften. Vilken svårighetsgrad bokens skulle ligga på var svårt att avgöra då vi inte kände respondenterna läsförmåga. Här hade vi kunnat fråga klassföreståndarna och få en viss insikt om var respondenterna befann sig i sin läsning.

Vi ville att undersökningen skulle få en hög trovärdighet och då vi ansåg att det var mest tillförlitligt att spela in samtalen var det vår ambition att göra så. När vi utförde undersökningen, fungerade inte tekniken och en elev ville inte att vi skulle använda oss av inspelning utan tackade nej till det. Det medförde att vi skrev ner svaren under intervjuens gång istället. Det fungerade bra även om vi hade önskat att ha tillgång till ljudinspelning. Vi tror att reliabiliteten hade blivit högre om vi hade använt oss av ljudinspelning på så sätt haft längre och utförligare intervjuer. Efteråt hade vi kunnat höra intervjuerna och lästesterna flera gånger.

Vår tanke var att göra flera provintervjuer och att vi skulle ha varit tillsammans vid intervjuerna. Det här för att undersökningen skulle få en större tillförlitlighet. Vi anser att undersökningen hade vunnit på detta. I efterhand så kan vi se att det hade blivit en bättre undersökning. Om intervjuerna hade gjorts i grupp så hade vi kunnat utföra dem gemensamt. Det kunde ha varit bra att ställa frågorna gemensamt så att vi hade fått en likvärdig bild. Nu intervjuade vi respondenterna var för sig och får då räkna med att intervjuerna gjordes på olika sätt. Om vi hade gjort en provintervju till hade vi haft mer underlag för intervjuerna. Vid gruppintervjuer kanske respondenterna inte fått möjlighet att göra sig hörda i samma utsträckning. Av den här anledningen är vi nöjda att lästest och intervju gjordes enskilt. Den halvstrukturerade intervjuformen utgår från att man ska kunna ställa följdfrågor individuellt och då får man räkna med att inte varje fråga får likadana svar.

Vårt arbete är inriktat mot elever med lässvårigheter men vi har utelämnat skrivinläring, genusperspektiv och elever med annat modersmål. Vi har inte tagit med andra skolformer som grundsärskolan där elever är inskrivna i särskolan och går integrerade i den vanliga grundskolan eller skolor som enbart arbetar efter grundsärskolans kursplan. Specialskolan som vänder sig till barn med hörselskada, dövhet, grav språkstörning, synskada i kombination med ytterligare funktionshinder är en annan skolform som vi utelämnat i vårt arbete. Dessa frågor är så stora och viktiga i sig att vi hade behövt mycket mera utrymme om dessa frågor skulle ha inkluderats.

8.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen handlar om hur bilder tillsammans med text bidrar till läsförståelse, hur elever använder bilder som strategi för läsförståelse och hur elever använder multimediala verktyg för sin läsförståelse.

8.2.1 Hur bidrar bilder tillsammans med text till ökad läsförståelse?

Bild och text ska samverka vilket Lgr 11 belyser. Det är viktigt att texten är strukturerad och bilden är väl illustrerad så den förstärker budskapet i texten menar Lundberg (2006). Flertalet av våra respondenter upplevde att bilden var ett stöd i deras läsning. En av respondenterna uttryckte att det var lättare att läsa ett mittuppslag i en bok om det fanns bilder med. En annan respondent läste texten och såg sedan på bilden att han läst rätt. För elever med lässvårigheter har detta stor betydelse. Om bilden är missvisande kommer den att förvilla läsaren. Enligt Reichenberg (2008) kan för många bilder skapa kaos och ge samma intryck som ett tivoli. För en av våra respondenter var det lättare att koncentrera sig på text och innehåll om inte bilder var med.

Ekespong och Pihl (2009) har i sin undersökning kommit fram till att elever använder bilder som ett stöd och bekräftelse. Läsningen blev roligare. Vår undersökning visade på att hälften (fem stycken) av respondenterna upplevde att de fick stöd av bilder för förståelse av textsammanhanget. De upplevde också att läsningen blev roligare. Det som skiljde vår undersökning från deras var att våra respondenter hade lässvårigheter.

I Lundberg och Herrlin (2003) tas det upp att det finns fem dimensioner i läsutvecklingen. När eleverna knäcker läskoden är det viktigt med sammanhanget för läsförståelsen. När det kommer upp svåra ord i texten kan eleven få stöd av innehållet även om de inte förstår enskilda ord. Det fjärde steget i läsutveckling enligt Lundberg & Herrlin är läsförståelse. Nu förväntas eleverna förstå sammanhanget och läsa mellan raderna.

Taube (2007) har en definition på läsförståelse som innebär att eleverna ska kunna avkoda text, ha förståelse av språk och motivation. Elever med lässvårigheter behöver tidigt kunna få uppleva läsandets glädje och behålla den. Betydelsefullt är att de får se problem som utmaningar och inte som hinder. Vi såg bland våra respondenter att de hade en mer positiv syn på sin läsning än vad vi hade förväntat oss. En del av respondenterna var medvetna om sina svårigheter och kunde anpassa läsningen därefter. En viktig ståndpunkt som Taube tar upp är att texten ska ha en något högre svårighetsgrad än deras kompetens för att eleven ska få en utmaning och utveckling.

Lundberg och Herrlin (2003) menar att läsintresse är den sista dimensionen medan Liberg (2010) poängterar att läsintresset måste väckas först. Det kan bero på att de menar olika saker med sina definitioner. Lundberg och Herrlin kan mena det läsintresse som hela tiden utvecklas och att det inte finns några kostnader i form av ansträngning att avkoda. Liberg talar om det läsintresse som krävs för att bli motiverad för att läsa. Taube (2007) tar upp motivationen som en del av läsförståelsen. Elever med lässvårigheter behöver få och behålla sin motivation för läsning och läsförståelse. Lundberg och Herrlin ser till den enskilda elevens läsutveckling medan Liberg framhåller gruppens betydelse för den enskilda elevens läsutveckling. Gruppens roll är viktig för att eleven ska få en inblick i en kulturell verksamhet.

8.2.2 Hur använder elever bilder som strategi för läsförståelse?

Lgr 11 lyfter fram att eleven ska få lära sig olika strategier för läsförståelse. Vi har sett att respondenterna använde sig av olika strategier för att förstå innehåll i en text. De kunde använda mer än en strategi. En del av respondenterna var medvetna om att de använde strategierna och när de skulle använda dem. Här ser vi betydelsen av att förstå det man läser och vilka möjligheter eleven har när det blir svårigheter. Vi har fått ta del av elevernas upplevelser av sin läsning och de strategier som de använder sig för att förstå när de läser.

Det är viktigt att skolan lär ut strategier men det är också viktigt att ta vara på elevernas egna strategier och ge respons på detta anser vi. Samspelet mellan text och bild för en läsoplevelse och läsförståelse har lyfts fram av oss som en möjlighet till ökad läsförståelse. I vår undersökning har vi funnit att det var roligare att läsa när bilder fanns med för flertalet elever. De uppgav att de klarade sig utan bilder när de läste.

Liberg (2010) menar att det finns fyra centrala utvecklingslinjer i läsutvecklingen och poängterar vikten av att väcka läsintresse redan i förskolan och de yngre åldrarna. Läsningen ska ses som en kulturell verksamhet. Lässtrategier och stödstrukturer för ökad förståelse behöver eleverna även när läsningen är automatiserad och barnen kan fokusera på innehållet. Här framhålls att skolan har svagheter inom området. Det är något vi behöver bli medvetna om och som Lgr 11 sätter fokus på.

Lässtrategier används på ett medvetet och omedvetet sätt. På denna nivå befann sig våra respondenter eller var på väg dit. Att lässtrategier används både på ett medvetet och ett omedvetet sätt var något som vi fann i vår undersökning vilket bekräftar Lundbergs & Herrlins teorier. Ett flertal respondenter visade att de kunde läsa mellan raderna genom att berätta vad texten ville förmedla. Detta bekräftar vad Lundberg & Herrlin uttrycker om den här nivån. Den här kunskapen vill vi synliggöra för elever så att de kan utvecklas till nästa nivå som är läsintrasse och som inte har några begränsningar. Det här läsintrasset innebär för eleverna att de inte blir begränsade i sin livsvärld utan att deras horisont vidgas. Enligt Bengtsson (1999) bestäms horisonten av vårt synfält och hur vi uppfattar vår livsvärld.

Myrberg (2007) menar att många elever använder sig av samma strategier och inte utvecklas genom att skaffa sig nya. Det medför att de inte kan utvecklas och uppnå bättre resultat i sitt skolarbete. Efter Durkins (1978/79) forskning refererad i Taube (2007) utvecklades olika strategier som vi kan använda oss av i skolan för att undervisa elever om hur man ska ta sig an texter för att öka förståelsen av det lästa. Syftet är att eleverna själva ska kunna använda sig av dessa. Lässtrategierna utvecklades från hur bra läsare använder sig av dem. Elever med lässvårigheter behöver få ett lärande av strategier om läsförståelse och hur de ska gå vidare i dessa. Om det här lyckas kan elever med lässvårigheter få redskap som kompenserar deras svårigheter och en ökad läsförståelse. När eleverna fått en god läsförståelse är det nödvändigt för skolan att lära ut nya strategier så att de kan fortsätta sin goda utveckling och inte stanna av i sitt lärande vilket Myrberg (2007) menar är en risk.

8.2.3 Hur använder elever multimediala verktyg för sin läsförståelse?

Respondenterna säger sig använda multimediala verktyg som att läsa böcker, dagstidning, serietidningar, seriepocket och textremsan på tv när de ser på utländska filmer. De använde datorn och internet för spelinstruktioner, kommunikation som G-mail, Hotmail och facebook. För att få skapa ett facebook - konto skall individen vara tretton år. Trots detta visade det sig att det fanns yngre användare. Med hjälp av en webbsida gjordes engelska glosor och lästes Kamratposten som en webbtidning. Det som vi upplevde var att respondenterna använde sig multimediala verktyg utav ett eget intresse. Det ser vi som en del av det informella lärande vilket beskrivs av den internationella forskningen som en framkomlig väg i vardagen. Eleverna får sin kunskap i samverkan mellan olika informella lärande som skolan måste förhålla sig till. Som Eriksson (1997) och Lazear (2008) kommit fram till är det större chans att du lär dig och kommer ihåg det du lärt om du använder flera sinnen. Hernwall (2009) har i sitt forskningsprojekt funnit att serier har positiv effekt på elevers läsutveckling. Kombinationen bild och text inlätade i varandra är framgångsrik för läsutvecklingen, menar Hernwall. Det krävs att vi tänker i nya banor för att kunna anpassa undervisningen till dem som saknar motivation för att arbeta i skolan. Serier som läsverktyg kan vara ett redskap för oss i skolan att använda då eleverna kan få skapa egna associationer.

8.3 Specialpedagogiska implikationer

”Inget glatt förskolebarn ska förvandlas till ett en tystlåten elev längst bak i klassrummet efter en termin i skolan!” menar Lundberg (2007). De olika läsforskarna Lundberg och Herrlin, Taube, Myrberg och Liberg som vi har refererat till har den gemensamma grundsynen att barnen ska få uppleva läsning som något positivt för att vilja utvecklas. De positiva

upplevelserna kanske kommer om eleverna får vara med och påverka innehåll och metoder för sin läsning. Lundberg (2006) hävdar att alla människor har en inre drivkraft. Vid ständiga misslyckanden riskerar drivkraften att avta och bytas ut mot passivitet och uppgivenhet. Här gäller det för oss att vara lyhörda för vad som motiverar eleverna och som gör att de använder sin inre drivkraft.

Formellt lärande är klassrumsbaserat med examensinriktning. Det informella lärandet sker ofta i samband med utövande av intresse menar Bell, Lewenstein, Shouse och Feder (2009). Det informella lärandet är tillgängligt i alla sammanhang. Det formella lärandet har ett för snävt fokus. För elever med lässvårigheter kan ha ett informellt lärande ge ett större utbyte för ett livslångt lärande anser vi.

I Vygotskij (1995) lyfts både den reproduktiva och den kreativa sidan fram. De elever som har svårigheter kan ha svårt att få använda sig av sina fantasier i skolans värld. Deras fantasier kanske inte ryms inom de mål som skolan har för skapandet. Många barn med lässvårigheter läser inte på det för skolan traditionella sättet. De läser spelinstruktioner på nätet, gillar bilderböcker och serietidningar. Dessa medier har inte fått en självklar plattform på alla skolor men kan vara en framkomlig väg till god läsutveckling vilket Hernwall (2009) pekar på. När vi skriver åtgärdsprogram är det viktigt att eleverna inte ska utvecklas enbart efter skolans föreställningar utan får formulera vilket sätt som fungerar för dem. Det ju inte enbart deras läsförmåga som ska utvecklas. Minst lika viktig är deras jagutveckling som Hernwall och Nilsson påpekar i sin forskning om multimedialt användande hos ungdomar. Skolan kan bli bättre på att lära ut lässtrategier och stödstrukturer och ta vara på elevernas erfarenheter. Det här är aktuellt för skolan genom att den nya läroplanen Lgr 11 träder i kraft.

8.4 Fortsatt forskning

Internationell forskning om läsförståelse tar upp hur läsundervisningen i lässtrategier ska bli bättre. Det här ser vi nu kommer i Lgr 11. Vi ser vikten av att samarbete internationellt för att kunna vidga sina vyer och lära av varandra. Ett sådant samarbete är Program for international Student Assessment (Pisa) (2000) som studerar hur undervisningen i den obligatoriska skolan ger grund för eleverna att fungera i samhället. Det här samarbetet är betydelsefullt om syftet blir att alla får en likvärdig skola. Det som är negativt för elever med lässvårigheter är om målen är fel ställda. Det positiva är att läsförståelse och lässtrategier sätts i fokus.

Det hade varit intressant att göra denna undersökning med ett större antal elever och även ta reda på hur pedagoger ser på bildens funktion och betydelse. Att göra fördjupade intervjuer kring läsvanor och vad som skapar läsintresse hos elever med svårigheter att läsa och skriva är något som skulle kunna vara ett fortsatt forskningsämne. Att studera läsutveckling genom att arbeta med olika digitala medier utifrån de yngre elevernas intresseområden kan vara ett annat ämne för forskning.

9 Referenser

- Andersson, B., Belfrage, L. & Sjölund, E. (2006). *Smart start vid lässvårigheter och dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Anrell, L. (1996). *Spinkis och Katta*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Bell, J. (1993). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. W. & Feder, M. (2009). *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits*. Committee on Learning Science in Informal Environments.
- Bengtsson, J. (red.). (1999). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Durkin, D. (1978/79). What classroom observations reveal about Reading comprehension instruction. I Taube, K. (red.). (2007). *I Barns tidiga läsning*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Ekespong, F. & Pihl, C. (2009). *Bilder i elevers ögon och tankar: en uppsats om elevers användande av bilder för att få en ökad läsförståelse*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för sociologi.
- Eriksson, Y. (1997). *Att känna bilder*. SIH Solna: Perssons offsettryck.
- Grefbäck, A. (2009). *Bildens betydelse vid läsning – En studie av barns läsförståelse och läsvanor i skolår 2*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Hernwall, P. (2009). *UNGMODs (Ungas multimodala gestaltning- hur Digitala medier kan användas för uttryck och reflektion: Södertörns högskola*.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lazear, D. (2008). *Multiple intelligence, A different kind of smart* The David Lazear Group & New Dimensions. Internet 110530.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2007). *Språk och kommunikation i: Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber.
- Liberg, C. (2010). *Utmana, utforska, utveckla: Om läs- och skrivprocessen i skolan*. I C. Liberg, Å af Geijerstam & J. Wiksten Folkeryd. (2010). Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Stockholm: Liber.
- Lundberg, I & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling, kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur.

- Lundberg, I. (2006). *Konsten att läsa faktatexter*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, I. (2006). *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lgr 80. (1980). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Lpo 94. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lgr 11. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen & fritidshemmet*
Stockholm: Skolverket.
- Merriam, S, B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (2007). *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. (reviderad upplaga). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- NE: bild. <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/bild/128810>, Nationalencyklopedin, hämtad 2011-05-20.
- NE: didaktik. <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/didaktik>, Nationalencyklopedin, hämtad 2011-05-20.
- Perfetti, C.A., Landi, N. & Oakhill, J. (2006). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. I: M.J. Snowling & C. Humle (red.). *The Science of Reading. A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Program for international Student Assessment. (Pisa). (2000). refererad i Andersson, Belfrage och Sjölund. (2006). *Smart start vid lässvårigheter och dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Hampston, J.M. & Echevarria, M. (1998). The nature of literacy instruction in ten grade-4 and -5 classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*. I K. Taube, (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelsen* Stockholm: Natur och Kultur.
- Sindt, U. (2011). *Turbo vill bli fotbollssproffs*. Stockholm: Alfabeta Bokförlag.
- Skolverket. (2007). *PIRLS, 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 - i Sverige och i världen*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Vetenskapsrådet. (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk –samhällsvetenskaplig forskning.

Vygotskij, L,S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Bilagor

Bilaga 1 Missiv till föräldrarna

Till föräldrarna i årskurs 3 på Hallonskolan och årskurs 5 på Blåbärsskolan

Hej!

Vi är två lärare som arbetar med specialundervisning på Hallonskolan och Blåbärsskolan. Vi går vår sista termin på speciallärarutbildningen med inriktning svenska vid Göteborgs universitet. Vår uppgift är att skriva en uppsats om specialpedagogik och svenska. Vi vill undersöka om texter med eller utan bilder ger olika läsförståelse. Det kommer vi att genomföra genom att samtala med elever. Samtalen kommer vi att utföra var för sig på respektive skola.

Undersökningen går till så:

1. Eleverna läser en text utan bildstöd/ får svara på frågor om innehållet.
2. Eleverna läser en text med bildstöd/får svara på frågor om innehållet.
3. Vi samtalar med eleverna för att få en uppfattning hur de upplevde läsningen med eller utan bilder.

Texterna kommer att var likvärdiga i svårighetsgrad och de resultat vi får fram ska vi använda för att se om bilderna hade någon betydelse som stöd och förståelse för läsningen. De resultat vi kommer fram till ämnar vi använda i vårt arbete och de elever som deltar kommer att vara anonyma. Det vill säga att barnets namn eller skola inte kommer att anges. Deltagandet är helt frivilligt och ditt barn kan dra sig ur testet innan det är klart om han/hon så vill. Allt material som vi samlar in kommer att förstöras när uppsatsen är klar.

Vi är tacksamma om några barn vill vara med på en lässtund och intervju som tar cirka 30 till 60 minuter. Därför undrar vi om er dotter/son får lov att vara med. Arbetet ska redovisas på Pedagogien för en diskussion om lärande.

Vänligen Carina Mann (Hallonskolan) och Siw Rensfelt Blixt (Blåbärsskolan).

Kryssa i den ruta som passar er.

Min dotter/son får lov att vara med.

Min dotter/son får inte vara med.

Barnets namn: _____

Förälders / föräldrars godkännande: _____

Turbo vill bli fotbollsproffs

Hej, det är jag som är Turbo.

Jag kallas så för att jag kan springa fort.

Mitt riktiga namn är Bo.

Men det är det aldrig någon som säger.

Jag är tio år och går i fyran.

Mina bästa vänner heter Simon och Olle.

Vi går i samma klass.

Jag tänkte berätta vad som hände för några veckor sedan.

Bredvid skolgården finns en liten bollplan.

På rasterna brukar vi gå dit och spela fotboll.

Ibland är tjejerna med och spelar.

Det tycker jag är kul.

Jag gillar tjejer, för det mesta i alla fall.

Ibland går Simon, Olle och jag dit även efter skolan.

Då försöker vi alltid få med några kompisar.

Det är roligare att spela om man är många.

Sedan delar vi så att lagen ska bli jämna.

Men ibland blir de inte det i alla fall.

En gång blev det ena laget mycket bättre.

Deras målvakt hade inget att göra, det kom inga bollar på honom.

Då började han leka med nätet.

Han stoppade in händerna och fötterna i det.

Just då kom ett skott.

Men då kom inte målvakten loss.

En bra idé

När Simon fyllde år fick han en fotboll i present.
Det var en bra boll, den var gjord av äkta läder.
När kalaset var slut gick vi till bollplanen för att
prova den.

Vi dribblade, sköt straffar och tränade på att nicka.
Olle och jag är ganska bra på att nicka,
men inte Simon.

Han blundar när han ska nicka.

Bollen kan hamna varsomhelst.

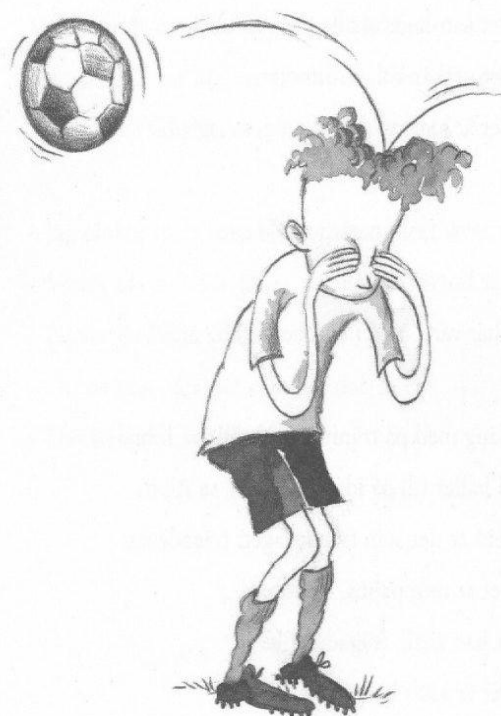
En gång fick han den rakt i ansiktet.

Då fick han näsblod och började gråta.

– Varför tittar du inte när du nickar, frågade Olle.

– Annars ser du ju inte bollen, sa jag.

– Jag vill inte ha grus i ögonen, sa Simon.



En dag frågade vår fröken varför vi inte är med i
fotbollsklubben.

Första dagen på sommarlovet
ska Olle åka på fotbollsläger.
Det är två lag från Söderkamraterna
som ska träna ihop:
Olles lag – och ett tjejlag.

– Varför ska vi träna med tjejer?
undrar några killar i Olles lag
på sista träningen.

2

– De är jättebra. Om vi inte satsar stenhårt
förlorar vi mot dem, säger Blixten,
som är tränare i Olles lag.

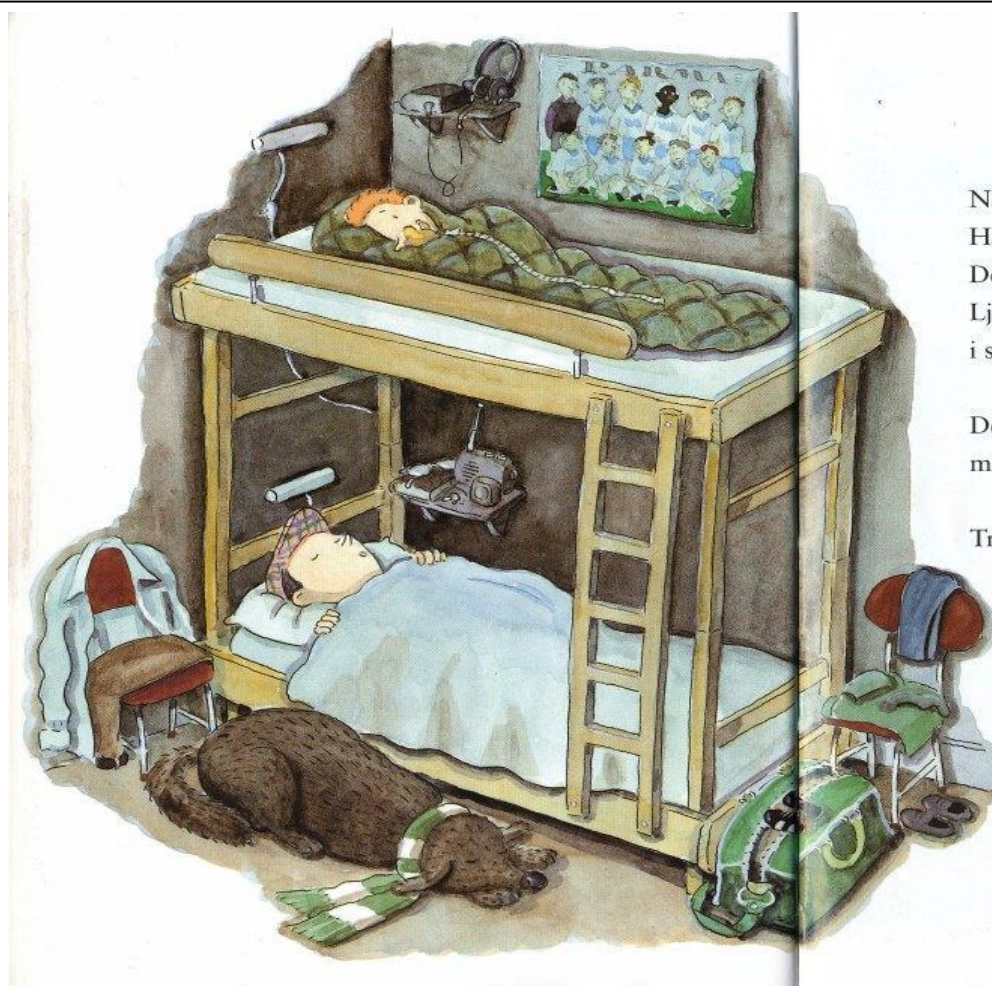
Blixten brukar kalla Olle för Spinkis,
för att han tycker att Olle är för smal.
Först blev Olle ledsen över namnet,
men nu tycker han att det är rätt kul
att ha ett smeknamn.

Alla bra spelare han känner till
har smeknamn.
Henke, Micke ... fast Spinkis, nja,
riktigt bra är det kanske inte, tänker Olle.

– Tjejlaget är ruggigt bra.
De har en tjej där som heter Katta.
Akta er för henne, säger Blixten.

4

Bilaga 3 Utdrag ur barnbok *Spinkis och Katta*



När de lagt sig kan Olle inte somna.
Han hör okända ljud hela tiden.
Det tassar, det susar och det knakar.
Ljuden växer och Olle kryper långt in
i sovsäcken.

Gösta snarkar. Eller om det är hunden.
Det låter som en motorcykel
med trasig ljuddämpare, tänker Olle.

Han somnar sist av alla.
Tror han i alla fall.



På morgonen börjar träningen tidigt.

Olle har sina nya skor,
som är precis lagom mycket för stora.
De får börja med att springa
ett varv runt sjön.

Olle är helt slut efter halva vägen.
Dessutom värker ena foten. Hälen svider.
Micke och Costas springer om honom.
Och Katta.

Till och med Blixten lufsar förbi.
– Vad är det med dig, Spinkis?
ropar Blixten.

– Det gör jätteont i foten,
säger Olle.

Men Blixten verkar inte höra.
Och Katta bara skrattar.

– Sluta sjäpa dig! skriker hon högt.
Alldeles för högt, tycker Olle.

Bilaga 4 Intervjufrågor

Fem intervjufrågor ställdes till alla respondenter.

Frågorna var:

Upplevde du någon skillnad när du läste första och andra gången?

På vilket sätt använder du dig av bilder?

Vilken sorts böcker vill du läsa?

Läser du på något annat sätt än i böcker?

Tycker du om att läsa?