



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Elever och läsförståelse

En studie om hur lärare resonerar om och i praktiken arbetar med elevers läsförståelse

Ann-Charlott Claesson

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Mona Arfs

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program: Speciallärarprogrammet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2014
Handledare: Lena Fridlund
Examinator: Mona Arfs
Rapport nr:
Nyckelord: Kommunikation, delaktighet, samarbete och läsförståelse

Sammanfattning:

Syfte: Syftet var att studera hur lärare resonerar om och hur de i praktiken arbetar med elevers läsförståelse. Detta syfte delas upp i tre olika frågeställningar:

- I vad mån tar lärarna hänsyn till elever i läs- och skrivsvårigheter?
- Hur beskriver lärarna hur de arbetar med elevernas motivation vad gäller läsning?
- Hur genomför lärarna arbetet med skrivna texter i klassen?

Teori: I uppsatsen används tre olika teorier. Det är den sociokulturella lärandeteorin, fyra undervisningsmönster och RU-Modellen.

Metod: Vinjettintervjuer (Jergeby, 1999) och deltagande observationer (Fangen (2005) används i uppsatsen. Denna undersökning är gjord på en grundskola i Västra Sverige. I undersökningen ingår ämneslärare i SO- och NO-ämnen, vilka undervisar på mellan- och högstadiet på denna skola. I denna uppsats ingår också elever som går på mellan- och högstadiet på skolan.

Resultat: I resultatdiskussionen jämförs vad lärarna säger i vinjettintervjun om hur de underlättar för elever i läs- och skrivsvårigheter i sin planering och undervisning med vad som hörs och ses i min deltagande observation om hur lärarna genomför undervisningen i praktiken. Lärarna säger att de underlättar elevers läsförståelse på olika sätt. De förklarar exempelvis svåra ord och begrepp för eleverna, vilket de också säger att de gör i vinjettintervjun. Detta är viktigt för att eleverna ska förstå texten de ska läsa. Hur lätt eller svår eleven upplever att texten är kan påverka hans eller hennes motivation. Vidare säger lärarna också att det är viktigt med diskussioner och frågor i klassrummet, men detta förekommer inte i någon större utsträckning i praktiken. Eleverna hjälper däremot varandra på olika sätt i klassrummet och den enskilda eleven utvecklar sin läsförståelse genom bland annat kommunikation och deltagande i gruppen. Lärarna använder sig av två undervisningsmönster i klassen, vilka är den elevpassiva katederundervisningen och lärarpassiva handledningen. Lärarna går igenom fakta i helklass i en välstrukturerad lektionsplanering, och går därefter runt och hjälper, stöttar, förtydligar och förklarar för eleverna.

Jag kommer bland annat fram till att elevernas läsförståelse skulle kunna underlättas ännu mer genom fler och djupare diskussioner och frågor mellan elever och lärare i klasserna.

Förord

När vi stod inför den sista terminen i januari och den sista stora uppgiften skulle skrivas var det många funderingar och tankar som väcktes. Hur skulle denna uppgift överhuvudtaget kunna ros iland? Steg för steg togs, och en blivande uppsats utkristalliserade sig. Ett svagt hopp väcktes om att bli klar, och dessutom i rimlig tid. Detta stora arbete har jag flera att tacka för. Framför allt min handledare Lena Fridlund, som varit ett stort stöd under skrivandet av hela uppsatsen. Dessutom vill jag sända ett tack till alla andra i min närhet som stått ut med en tankspridd, och ibland desperat, student och i synnerhet mamma. Tack alla för den förståelse och bemötande ni visat vid skrivande av denna uppsats.

Göteborg
24 maj 2014

Ann-Charlott

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING OCH BAKGRUND.....	3
SYFTE.....	4
LITTERATURGENOMGÅNG.....	4
Historik.....	4
Inkludering och stöd.....	7
Läsförståelse.....	7
Läs- och skrivsvårigheter.....	9
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	10
Sociokulturella lärandeteorin.....	10
RU-Modellen.....	10
Undervisningsmönster.....	11
METOD.....	11
Val av metod.....	12
Urval.....	13
Genomförande.....	13
Analysens utgångspunkter.....	14
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	14
Etiska överväganden.....	15
RESULTAT.....	15
Hänsyn.....	16
Hur planeras lektioner i textläsning?.....	16
Vilka svårigheter kan eleverna ha att förstå texter?.....	16
Hur förbereder du lektionerna i textläsning?.....	17
Vilken hänsyn tar du till elever i läs- och skrivsvårigheter, och i så fall hur?.....	17
Hur kan du underlätta svårigheterna i läsningen?.....	18
Använder du bilder och förklarar svåra ord och begrepp?.....	18
Sammanfattande reflektioner.....	18
Motivation.....	19
Hur tror du att du motiverar elevernas arbete med texter?.....	19
Hur märker du att eleverna är motiverade?.....	19
Sammanfattande reflektioner.....	20
Textarbete.....	20
Elevpassiv katederundervisning.....	20
Lärapassiv handledning vid individuellt arbete, par- eller grupparbete.....	22
Sammanfattande reflektioner.....	23
DISKUSSION.....	24
Metoddiskussion.....	24
Resultatdiskussion.....	25
Skillnader mellan vad lärarna sagt under vinjettintervjun och vad som sagts och hörts under observationerna i klassrummen.....	25
Likheter mellan vad lärarna sagt under vinjettintervjun och vad som har sagts och hörts under observationer i klassrummen.....	26

PEDAGOGISKA/SPECIALPEDAGOGISKA KONSEKVENSER.....27

REFERENSLISTA..... 28

BILAGOR

Bilaga 1 Intervjudesign

Bilaga 2 Observationsschema

INLEDNING OCH BAKGRUND

Skolinspektionen (2010) har i en rapport granskat kvaliteten i svenska och naturorienterande ämnen med fokus på läsprocessen. Ämnet svenska granskades eftersom det anses underbygga elevernas kunskaper och därmed elevers förmåga att tillgodogöra sig texter. När det gäller de naturorienterande ämnena granskades dessa samtidigt då tidigare studier enligt myndigheten visat att undervisningen uppvisat brister i kvalitet avseende textbearbetning. Ett par viktiga saker som kritiseras är att det i de naturorienterande ämnena förekommer allt för lite variation av genretyper, och att elevernas tidigare erfarenheter inte utnyttjas tillräckligt i arbetet med deras förförståelse. Det finns, enligt läsforskarna Reichenberg och Lundberg (2012), svårigheter att förstå texterna i både NO och SO- böcker. Det är både nya ord och främmande begrepp, vilka många elever inte använder i sin vardag. Reichenberg (2000) har mätt LIX-talen i dessa ämnesböcker och har bland annat kommit fram till att det är höga värden i texterna. LIX-Tal står för läsbarhetsindex, och är en läsbarhetsformel. Formeln mäter bland annat hur långa meningarna är i genomsnitt i en text och hur många långa ord det finns i en mening (Reichenberg och Lundberg, 2012). Höga värden kan försvåra för elever att tillgodogöra sig innehållet och förstå sammanhanget i texten. För elever i läs- och skrivsvårigheter kan detta vara särskilt svårt. Mina egna erfarenheter och upplevelser av SO- och NO-böcker är att elever har svårt att förstå innehållet i läroböckerna om vi lärare inte förbereder dem och hjälper dem med texterna på olika sätt. Med begreppet läsning avse den definition som Lundberg (2010) använder. Läsning är resultatet av avkodning av ord och förståelse. Utan förståelse sker alltså ingen läsning. Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv, går det att se en inkluderande aspekt i såväl de naturorienterade som de samhällsorienterade ämnena. Inkludering står, enligt Ahlberg (Nilholm och Björk, 2007) för delaktighet, kommunikation och lärande.

När elever kommunicerar med varandra i ett ämne, exempelvis i SO och NO, skapas en meningsfull process. I denna kommunikation kan ett samspel utvecklas i gruppen, och den enskilda eleven har möjlighet att lära sig funktioner, färdigheter och processer som han eller hon inte behärskade sedan tidigare. Detta sätt att arbeta kan vara ett exempel på inkludering där bland annat delaktighet och alternativa verktyg används för att till exempel tillrättalägga miljön för att alla elever ska kunna komma till sin rätt (Dysthe, 2011). Begreppet inkludering delas enligt Asp-Onsjö (2006) in i tre olika undergrupper. Dessa är rumslig, social och didaktisk inkludering. Utifrån mitt syfte med undersökningen kan det lite förenklat gå att säga att fokus kommer att ligga på den didaktiska inkluderingen. Detta utesluter dock inte sociala aspekter eftersom med detta menas att en inkluderande didaktik förutsätter en social inkludering och vice versa. Det handlar om att undervisningen förmår anpassa sig till den stora variation av elever och deras förutsättningar för och behov, och därmed olika förutsättningar för lärande som finns i ett klassrum. Min förhoppning är att studien också kommer att belysa de eventuella problem och möjligheter som lärare upplever i sin vardag. Studien kan genom beskrivning av deras eventuella upplevelser belysa och på så sätt bidra till en diskussion om utveckling av olika arbetssätt.

SYFTE

Syftet är att studera hur lärare resonerar om och hur de i praktiken arbetar med elevers läsförståelse. Följande frågor är centrala i studien:

- I vad mån tar lärarna hänsyn till elever i läs- och skrivsvårigheter?
- Hur beskriver lärarna hur de arbetar med elevernas motivation vad gäller läsningen?
- Hur genomför lärarna arbetet med skrivna texter i klassen?

LITTERATURGENOMGÅNG

Inledningsvis kommer en belysning av läsförståelsen och dess historia. Fortsättningsvis beskrivs inkludering enligt bland annat Salamanca (Svenska Unescorådet, 2006) och Lgr 11 (Skolverket, 2011). Därefter följer en beskrivning av vad som menas med läsförståelse och vilka svårigheter elever kan ha med att förstå en text.

Historik

Läsning räknas som en högre funktion och denna förmåga utvecklades sent hos människan (Sundblad, 1995). Det var först på 200-talet som det fanns människor som ristade in tecken i sten och för att kunna förmedla sig i vissa delar av världen. I Sverige blev det mer angeläget att kunna läsa på 1500-talet då kyrkan övergick från att vara katolsk till protestantisk. Människorna skulle därmed kunna läsa och följa vad som stod i bibeln om den lutherska läran. Här stod det att ”Guds ord skulle vara rättesnöret i människans liv” (Ericson, 2010, s. 23). Det var med andra ord höga krav på att kunna läsa, och bland annat fick man inte gifta sig om man inte kunde läsa. Inte heller fick barnet börja folkskolan innan det kunde läsa. Ansvar för barnets läskunnighet låg på föräldrarna.

Den första yrkesgrupp som intresserade sig för barn som hade svårt för att lära sig läsa och skriva var läkare. En av dem var Kussmaul. Denna läkare ansåg att läs- och skrivsvårigheter var en sjukdom. I en rapport 1877 skrev han om dessa svårigheter, och införde termen ”förvärvad ordblindhet” (Ericson, 2010, s. 24). Ericson skriver att läkare Morgan också skrev om läs- och skrivsvårigheter i British Medical Journal 1896. Han drog samma slutsats som Kussmaul. Morgan hade dessförinnan undersökt en 14-årig pojke, och kom fram till att han synminne för ord var helt borta eller bristfälligt. Resonemanget om ordblindhet och medfödd skada dominerade diskussionen i början av föregående sekel. I Sverige speglas den dominerande åsikten om läs- och skrivsvårigheter i följande rapport av kyrkoherden i Bygdeå 1862:

Möjligen kan väl ett och annat barn läsa klent, helst i början av skolåldern, men orsaken därtill är dels föräldrarnas vårdslöshet, djupa fattigdom och okunnighet i stavning, dels ock några barns naturfel (Ericson, 2010, 24).

Den första hjälpklassen startade i Norrköping 1879. I denna klass gick förutom svagt begåvade även barn med läs- och skrivsvårigheter, med argumentet att normalt begåvade barn kunde lära sig läsa om de ansträngde sig. Dr Alfild Tamm, pionjär inom den svenska skolan, tog till sig information i Morgans artiklar. Ericson (2010) skriver att hon startade undersökningar 1910 ”Skolhygieniska undersökningar å barn, som inte kunde följa med i

skolan” (Ericson, 2010, s. 25). Hon tog till sig information ifrån artiklar som till exempel Morgans begrepp ordblindhet. I en text skrev hon följande:

Bland en del, som av lärarna betraktades som intellektuellt undermåliga, fann jag påfallande många, vilkas huvudsakliga svårigheter berodde på medfödd ordblindhet. Jag förbisåg härvid inte, att dylika barn naturligtvis genom svårigheten vid läsning särskilt om de sakna all hjälp i hemmet, lätt komma efter även i andra ämnen. Vid mina försök att klargöra saken för skolmyndigheterna stötte jag länge på allvarligt motstånd. De hade svårt att tänka sig in i saken (Ericson, 2010, s. 25).

Ericson skriver att de två första svenska läsklasserna startades 1938 på lågstadiet efter att psykologen Monroe hävdade att problematiken med läs- och skrivsvårigheter kan bero på flera olika faktorer var för sig eller i kombination med varandra (Ericson, 2010). Dessa faktorer var bland annat begränsad inlärningsförmåga, konflikt mellan hjärntendenser, dålig perception, dålig undervisning eller dålig syn- eller hörsel. Detta betyder att synen på läs- och skrivsvårigheter nu var förändrad från en tro på att svårigheterna berodde på en medfödd eller förvärvad skada till att det också skulle finnas andra faktorer som påverkade läs- och skrivsvårigheter. Monroes forskning om läs- och skrivsvårigheter kom att spela en stor roll för arbetet med läs- och skrivsvårigheter inom läsklasserna. I dessa klasser fick det högst vara 15 elever totalt (Ericson, 2010). Barnen gick i samma grupp hela tiden, men hade samma kursplan som i den ordinarie klassen. Dessa klasser skiljer sig från så kallade kliniker, vilka startade 1949. I dessa gick oftast de barn som inte hade så grava problem med läsningen. Barnet från år 1 och 2 gick till kliniken under tre tillfällen i veckan (Ericson, 2010). Ericson skriver att ytterligare en forskare, Robinson, skrev i sin rapport från 1946 att det inte gick att få fram några gemensamma faktorer hos elever med läs- och skrivsvårigheter, men däremot faktorer som skulle kunna orsaka dessa svårigheter. De vanligaste problemen var visuella och emotionella. Hennes arbete blev betydande för svensk skola då många lärare både läste forskarens avhandling och gjorde studiebesök på hennes klinik (Ericson, 2010).

Under de närmaste 30 åren placerades barn i läsklass eller klinik beroende på resultatet på genomförd utredning. De pedagogiska testerna som användes av 97 procent av lärarkåren var Lindahls högläsningsprov H4 och H5. Detta test gjordes för att undvika en ogynnsam läsutveckling. Om inte resultatet var tillräckligt gott erbjöds eleven undervisning i en läsklinik. Om eleven skulle placeras i läsklass gjordes en djupare utredning, vilken även omfattade den medicinska. Ett förändrat synsätt utvecklades under 1970-talet efter de samhällsförändringar som skedde runt om i Europa under 1960-talet. Under detta årtionde fördes diskussioner om att det skulle kunna vara skolan som orsakade elevens svårigheter, och om denna fungerade på ett bra sätt behövdes inga speciella insatser eller specialklasser. Läsklasser och kliniker togs bort 1978, och undervisning skulle ske i det traditionella klassrummet, där specialundervisningen samordnades med den vanliga undervisningen. Problematiken kring elever avlägsnades och ordet diagnos blev något av tabu bland lärare. Speciallärare skulle inte heller använda sig av olika tester, diagnoser eller annan behandling av elever med läs- och skrivsvårigheter. En feldiagnostisering ansågs kunna få katastrofala effekter, och kunde leda till en tragedi för det enskilda barnet. Ett scenario är att eleven får svårigheter att lära sig läsa, och svårt att försörja sig själv i framtiden (Sundblad, 1995). Under 1980-talet avstannade utredning och behandling av läs- och skrivsvårigheter. Skolan kan ha förbättrats, men inte i så stor utsträckning att problematiken kring läsning upphörde. Personal i skolan använde flera förklaringar till varför barnet hade svårt för att lära sig läsa. Ett av dessa var omognad inför uppgiften, och alltfler ansåg att dyslexi inte fanns. Om omognad var grunden till svårigheterna var inte utredningar till någon nytta.

Om omognad ligger till grund för läs- och skrivsvårigheter är utredning och behandling oförenligt med problemet (Ericson, 2000, s. 30).

Under 1980-talet introducerades LTG (Läsa på talets grund), vilken anammades av ett stort antal lärare. Det fanns dock lärare som använde sig av den traditionella läsundervisningen, och en konflikt uppstod mellan lärare som förespråkade de olika metoderna. Sundblad (1995) var först av uppfattningen att kampanjen ”En skola för alla” (Sundblad, 1995) fokuserade på elever med läs- och skrivsvårigheter skulle kunna utvecklas i en positiv riktning. Istället försämrades möjligheterna för denna grupp att få hjälp med sina svårigheter. Elever som bland annat har önskat en egen väg in i skriftspråket och vikit av från den traditionella normen har motats ”in i återvändsgränder” (Sundblad, 1995) av den förvirring som ökade genom hysterin och oordningen som skapades runt läs- och skrivsvårigheter. Detta gjorde att regeringen tillsatte en läskunnighetskommitté 1990, i vilken Britta Ulvhammar blev ordförande. Detta omfattande arbete mynnade ut i att Förbundet mot läs- och skrivsvårigheter (FMLS) (Ericson, 2010) fick handikappstatus. Detta resulterade i att kommittén bildade en riksdagsgrupp. Nu utvecklades en förståelse för den situation som den som är läs- och svag befann sig i. Politiker började förstå behovet av kunskaper om orsaker till läs- och skrivsvårigheter, och hur dessa skulle kunna övervinnas. Läspedagogiska institutet EMIR (Eve Malmquist Institute for Reading) fick på förslag från Bengt Westerberg medel från Allmänna Arvsfonden, och ett år därefter startade några läspedagogiska centra. I kommuner runt om i landet började man uppmärksamma den lässvages situation. De försökte samla resurser inom den elevvård som fanns i en slags form av centrumbildning, men utan hjälp från staten. Lärare sökte kunskaper om läs- och skrivsvårigheter. Professor Eve Malmquist i Båstad kom på idén om att utveckla ett program inriktat mot läs- och skrivsvårigheter. Resultatet blev ”The New Zealand Way of Teaching Reading to Children Age 6 – 10” (Ericson, 2010), vilket anordnades av det Läspedagogiska Institutet EMIR i Norrköping. Den första kursen startades på Norrköpings Universitet i EMIR:s regi 1992. Gävle högskola och Umeå Universitet påbörjade 20-poängskurser inom området.

Riksdagen fattade den 14 december 1993 beslut om en ny läroplan som infördes 1 juli 1995. Detta gjorde att skolan på ett helt nytt sätt kom att tvingas ta ansvar för att varje elev skulle få ta del av sin demokratiska rättighet att bli läsande och skrivande. En ny läroplan infördes 1995, i vilken skolan skulle tvingas att ta ansvar för att alla elever skulle lära sig läsa och skriva. Det var, enligt riksdagen varje elevs demokratiska rättighet. Detta innebar bland annat att skolan hade ett resultatansvar på en miniminivå för att skydda eleven från en sämre utgångspunkt (Sundblad, 1995). Detta innebar också att det blev svårare att skylla olika misslyckanden på den enskilda eleven, eller med andra ord, göra uttalanden som att eleven till exempel var obegåvad. Vidare så utvecklades också läs- och skrivmetoderna, och de metoder som inte fungerade rensades ut för att bytas ut mot nya mer utvecklande sätt vad gäller läsinlärning. Förutsättningarna för eleven blev därmed genomgripande (Sundblad, 1995). En kurs om läs- och skrivsvårigheter startades vid Karolinska institutet hösten 1998. Det var en heterogen grupp där logoped, arbetsterapeut, psykolog, läkare, lärare med mera ingick. Idag finns det flera faktorer som påverkar diskussionen kring vad som orsakar läs- och skrivsvårigheter. Det kan vara biologisk, emotionell, social, pedagogisk, kulturell eller historisk, och det går inte att utesluta någon av dessa orsaker på ett vetenskapligt sätt. Istället kan det vara en kombination av flera faktorer, och till exempel en ”ond cirkel som gått för långt” (Sundblad, 1995). Idag kan bland annat olika dyslexicentra användas, vilket motsvarar den tidigare läskliniken, där barnet anses kunna träna bort brister i sin läsning. Dessa centra är ursprunget till grundskolans speciallärarfunktion. Det finns olika metoder som skulle kunna utveckla läsningen positivt för dem som från början har grava läs- och skrivsvårigheter. I dessa ingår att barnet måste ”börja tro på sin egen förmåga att lära sig läsa eller vidareutveckla sin läs- och skrivförmåga”. Ofta kan det handla om att hjälpa barnet över de

blockeringar denne upplever i den onda cirkel som skapats. I detta fall går det att använda sig psykologi, vilken är en av pedagogikens hörnstenar (Sundblad, 1995).

Inkludering och stöd

Enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) innebär inkludering ett synsätt där skolpersonalen ska möta alla elevers behov och möjlighet till ett likvärdigt lärande, kommunikation och kultur i samhället. I Lgr 11 (Skolverket, 2011) står det också att skolan ska utveckla elevers känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för alla de människor som vistas i skolan. Vidare ska alla i skolan visa respekt för alla människor och arbeta utifrån ett demokratiskt förhållningssätt i vardagen. Skolan ska också vara en miljö där det går att samverka med varandra. All skolpersonal är också ansvarig för varje elevs framgångar och misslyckanden, och det är inte bara den enskilde läraren som är ansvarig för elever i behov av särskilt stöd. Lärarna har däremot en nyckelroll i och med sin ledarroll i undervisningen och ska stödja eleverna genom att använda sig av de resurser som finns att tillgå såväl innanför som utanför klassrummet (Svenska Unescorådet, 2006). I Lgr 11 (Skolverket, 2011) står det också att läraren ska ”ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Skolverket, 2011). Vidare ska läraren kunna stärka den vilja eleverna har att lära sig, och ge eleven tillit till sin egen förmåga. Läraren ska också ge eleven utrymme för dennes förmåga att skapa och använda sig av olika uttrycksmedel. Läraren ska också arbeta för att nå elevens utbildningsmål genom att bland annat samverka med andra lärare.

En annan uppgift läraren har är att både organisera och genomföra arbetet på ett sådant sätt att eleven kan utvecklas efter de förutsättningar han eller hon har. Slutligen ska eleven stimuleras för att ha möjlighet att använda och utveckla hela sin förmåga. I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) står det också att alla barn har rätt till undervisning utifrån sina unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov. Varje elev måste få möjlighet till en undervisningssituation för att nå upp till och behålla en acceptabel nivå på sitt lärande. Elever som är i behov av särskilt stöd ska kunna bli erbjudet detta på olika sätt. Detta kan vara allt ifrån ett minimum i klassrummet till stöd för inläring i olika program. Eleven har också, utöver detta, rätt att få stöd av exempelvis speciallärare eller extern stödpersonal.

Läsförståelse

I Nygård-Larssons (2011) studie, vilken bland annat är språkdidaktisk, undersöks undervisningen i gymnasiets biologiämne. I denna studie behandlas i första hand läroboken, lärarens undervisning och olika slags uppgiftslösningar. När det gäller läroboken så framkom det att den utgår från en specialiserad och teknisk diskurs, som därmed leder till ett förtätat ämnesordförråd. Det är också vanligt med nominaliseringar, vilket bidrar till textförtätning och abstraktion. Nygård-Larsson menar att ett sätt att underlätta elevernas textförståelse är att läraren utgår från ett multimodalt inriktat språk, vilket till exempel realiseras via tydlig användning av bilder. Bilder definierar hon som visuella resurser, vilka inte bara är stöttande utan också i sig bär ett ämnesinnehåll. Genom att visualisera ämnesinnehållet modellerar således läraren samtidigt ett vetenskapligt språkbruk.

Reichenberg (2000) fokuserar i sin doktorsavhandling på språket i grundskolans läroböcker i samhällsorienterade ämnen. Den övergripande frågeställningen för studien är hur röst respektive kombinationen röst och koherens påverkar elevens läsförståelse i dessa ämnen.

Med rösten i en lärobok avses författarens sätt att närma sig läsaren och tala direkt till honom eller henne. Detta innebär att språket präglas av talet, och innehåller för eleven vardagliga ord, uttryck och inslag av dialog mellan författare och läsare. Begreppet koherens betyder att det finns drag i texten, som underlättar för läsaren att förstå samband mellan orsak och verkan. Reichenberg (2000) pekar på olika orsaker till att läsaren inte ser dessa samband. Texten kan ha för få bindeord och bisatsinledare, men kan också vara alltför sönderstyckad i korta meningar.

Dessa faktorer leder till att läsaren själv måste reda ut orsakssambanden. En annan orsak kan vara att läsaren har bristfälliga förkunskaper i det ämne som texten behandlar. En god läsförståelse handlar om att eleven är aktiv i sin läsning av textinnehållet och använder sig av tidigare kunskaper inom området (Reichenberg och Lundberg, 2012). Läsaren identifierar sig med viktiga aspekter i texten och anpassar sin lässtrategi efter det innehåll och den stil som texten har. Läsaren undersöker också om han/hon har förstått vad texten handlar om. Detta innebär också att en aktiv läsare går tillbaka och läser om tidigare avsnitt. Mot bakgrund av komplexiteten i många läroböcker argumenterar Reichenberg för att inte bara språklärarna, utan också ämneslärarna bör ha ett större ansvar i att undervisa eleverna i olika läsförståelsestrategier.

Om och hur barnet tolkar och förstår en text beror på fyra olika huvudfaktorer enligt inlärningspsykologin (Taube, 2007). Först och främst kan det bero på hur eleven repeterar, strukturerar och organiserar texten. Vidare kan det handla om den enskilda elevens intellektuella kapacitet, metakognitiva förmåga och kunskap. Läsförståelsen påverkas också av hur svåra begreppen är för eleven och vilken struktur eleven har. Slutligen kan formen för hur kunskapen ska redovisas påverka hur eleven bearbetar och förstår texten, exempelvis om det är en inlämningsuppgift, ett prov eller annan form av redovisning och hur eleven använder principer som denne lärt sig (Taube, 2007). Eleven skulle också kunna använda talböcker, rättstavningsprogram och få längre tid på prov. Utöver detta skulle det finnas möjlighet för eleven att göra prov muntligt. Det kan också vara viktigt att eleven själv bestämmer hur han eller hon ska hämta in kunskap, och därefter redogöra för den kunskap och färdigheter han eller hon har utifrån sina egna förutsättningar (Wolff, 2006).

Det finns flera aspekter som kan utveckla läsningen i positiv riktning. Det kan finnas elever som behöver träna strategier i läsförståelse och skapa ett medvetet sätt att utveckla sitt ordförråd (Wolff, 2006). När eleverna blir medvetna om den egna inläringen, och om sina egna lässtrategier, så kan de också bedöma sig själva under läsningen. Det är med andra ord viktigt att de blir medvetna om när de förstår eller inte förstår innehållet i en text. En annan utmaning för lärarna blir att hitta läsvänliga texter utan att göra avkall på det ämnesförmedlande innehållet i dessa. Ett sätt kan vara att i högre grad använda väl utvald skönlitteratur i ämnesundervisningen eftersom detta inte bara kan öka elevernas engagemang, utan också därför att skönlitterära texter oftare än facktexter har en högre grad av röst och koherens. Detta underlättar läsförståelsen för eleven. Läsförståelse handlar även om att kunna avkoda och förstå en text på ett bra sätt. Avkodningen måste exempelvis automatiseras för att läsförståelsen ska fungera tillfredsställande. Allteftersom läsningen utvecklas i positiv riktning kommer eleven att öka sitt självförtroende. En del i detta är att barnet behöver bli medvetet om språkets fonologiska sida, och ges möjlighet att utveckla denna. Leker exempelvis lärare med språket i förskolan på ett lustfyllt sätt kan den skriftspråkliga förmågan utvecklas positivt de första skolåren. Det handlar om att barnet behöver få en fonologisk medvetenhet och kunskap om hur bokstaven både låter och ser ut (Hägström, 2010). Han eller hon behöver träna upp en läshastighet som är rimlig. För att det ska vara möjligt för

eleven att lyckas med att automatisera avkodningen behöver han eller hon träna på fonologisk medvetenhet och sambandet mellan fonem och grafem, eller med andra ord kopplingen mellan ljud eller bokstav. Han eller hon behöver också träna på att få upp en läshastighet som är rimlig. (Wolff, 2006).

Läs- och skrivsvårigheter

Automatiseras inte avkodningen av bokstäverna kan detta leda till att läsförståelsen blir lidande. Eleven orkar då inte arbeta med texten efteråt och svara på frågor. Resultatet kan bli att eleven inte satsar på läs- och skrivinläringen helhjärtat, och risken är att självförtroendet blir lidande ifall misslyckandet är stort (Taube, 2007). Om eleven skulle brista i sin läsförståelse måste pedagogen söka orsaker till varför eleven har svårigheter att förstå texten. Texten kan vara för svår att förstå, eleven kan ha knappa eller inte några förkunskaper i ämnet, eller så kan eleven sakna omvärldskunskaper. Vidare kan eleven ha svårt för att relatera texten till egna erfarenheter. Ytterligare en orsak kan vara att eleven upplever att det är för många svåra och okända ord i texten. Meningsbyggnaden kan också ställa till problem om skriftspråket skiljer sig alltför mycket från det talade (Häggström, 2010, s. 249). En elev som har svårt för att lära sig läsa har också svårare att genomföra analys och syntes av ett fonem. Det kan ofta vara så att elever som har diagnosen dyslexi har svårt för att avkoda bokstäverna i texten. Eleven måste förstå ”den alfabetiska principen och inse att bokstäverna är konstruerade symboler för våra språkljud” (Häggström, 2010). Om eleven trots allt förstår detta, men ändå tar lång tid på sig att ljuda och plockar ljud för ljud kan det vara så att korttidsminnet belastas för mycket. Varje enskilt ord tar för mycket minneskapacitet och energi att läsa. Detta kan bero på att eleven inte kommer ihåg de första bokstäverna i ordet när denne kommer till slutet av det. När elever har svårt att avkoda bokstaven blir detta en störning i sig (Häggström, 2010). Svårigheterna beror bland annat på att det är problem med att förstå dels den alfabetiska principen, och dels komma fram till att bokstävernas konstruktion är symboler för ljuden i vårt språk.

Elevers svårigheter med avkodningen, och i och med detta läs- och skrivsvårigheter, kan påverka deras vardag i skolan på olika sätt. De blir alltid färdiga sist, gör flest fel i stavning eller när de läser högt. Detta leder till att elever känner obehag i läs- och skrivutvecklingen, och misslyckanden kan utveckla en inlärd hjälplöshet. Utvecklas inte elever på ett positivt sätt blir kunskapsgapet till andra klasskompisar allt större (Taube, 2007). Balansen mellan elevens positiva självbild och upprepade misslyckanden blir för ojämn. Det är svårt att hålla upp en positiv självbild, eleven försöker undvika situationer där han eller hon misslyckas. Om detta skriver också Schultz Larsen (1997) som kommer fram till att eleven anser att det inte tjänar något till att försöka göra en uppgift eftersom han eller hon ändå kommer att misslyckas. Motivationen sänks och passiviteten blir allt påtagligare. En negativ spiral utvecklas i lästräningen, där eleven undviker att läsa och kommer med olika ursäkter, som till exempel glömt boken hemma eller har ont huvudet. Det blir svårare att utveckla läsningen på ett positivt sätt. Eleven utvecklar en negativ bild av sig själv om han eller hon övertygas om att inte räcka till (Taube, 2007). Eleven har därför låg motivation. Bland annat kan en elev bli övertalad till att tro att han eller hon är dålig på att göra en uppgift, även om han eller hon har erfarenheter som kan övertyga oss om motsatsen (Larsen, 1997).

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I detta avsnitt presenteras de teorier som kommer att användas för att det ska gå att förstå och analysera den data som samlats in utifrån syftet med uppsatsen. Avsnittet inleds med den sociokulturella lärandeteorin, och följs av RU-Modellen. Slutligen redovisas fyra olika undervisningsmönster som lärare kan använda sig av.

Sociokulturella lärandeteorin

Den sociokulturella lärandeteori hjälper mig att få en uppfattning om hur den enskilda eleven genom bland annat kommunikation, interaktion och delaktighet med den övriga gruppen får hjälp med sin läsförståelse av en text.

I det sociala och fysiska mötet mellan människor ifrån exempelvis olika kulturer sker en interaktion och kommunikation. Några av dessa möten sker i klassrum där eleverna använder sig av kognition, pedagogiska verktyg och begrepp. Utifrån upplevelsen av dessa möten skapas en personlig mening för eleven. Vid deltagandet i mötet i klassrummet leder detta till att ett lärande sker i gruppen. Varje enskild individ delar med sig av sin kunskap och eventuella specialistkunskaper. Detta leder till att gruppen lär av varandras kunskaper och färdigheter. Deltagandet leder till att eleven får en högre kompetens än om de hade arbetat enskilt. I sociala situationer är det viktigaste att handla, och eleven gör detta genom att använda språket. Vi lär och utvecklar vårt språk genom våra traditioner, personlig hållning, vår kultur och historia (Säljö, 2000). Följande skriver Säljö om vårt språk:

... samtidigt ett kollektivt, interaktivt och individuellt sociokulturellt redskap. Det är därför det kan fungera som en länk mellan kultur, interaktion och individens tänkande (Säljö 2000, s. 87).

Elevens möte mellan bland annat olika samhällsgrupper i skolan blir en del av en kultur och är lika viktig som den direkta undervisningen. Mediering är ett av de begrepp som används i den sociokulturella lärandeteorin. Detta begrepp förklarar den samverkan som finns mellan bland annat skolelever och kulturella redskap (exempelvis digitala redskap), vilka elever använder för att både förstå och verka i skolan och samhället i övrigt. Vi lär oss genom nya praktiska och kognitiva möjligheter, men använder oss av tidigare generationers kompetens och erfarenheter för att förstå och nyttja de redskap som finns idag. Hur dessa redskap fungerar beror på hur kommunikationen och interaktionen fungerar mellan människor (Säljö, 2000). Ytterligare en teori som använts ger exempel på hur lärarna kan undervisa i klassrummet. Teorin handlar om hur aktiva läraren och eleven är i läroprocessen. En traditionell pedagogik kan bland annat vara ett gott exempel på arbetsätt på elevaktivt arbete. Det är inte arbetsättet i sig som är elevaktivt utan det handlar om att lärare och elever ska vara aktiva i läroprocessen (Scherp, 2002). I följande avsnitt beskrivs RU-Modellen.

RU-Modellen

En modellteori i textförståelse som används är Reichenbergs modell reciprok undervisning (RU-Modellen). Denna modell är exempel på schaffoldings, eller stödstrukturer, vilka tas bort efter hand som eleverna blir säkrare på att läsa och förstå innehållet i en text. Denna modell används i uppsatsen för att det ska kunna skapas en uppfattning i vad mån lärarna underlättar läsförståelsen för elever i behov av stöd före, under och efter läsningen av en text. Före

läsningen ska läraren enligt modellen hjälpa eleven att förutspå och förutsäga innehållet samt ställa hypoteser om innehållet. Det som kan vara eleverna till hjälp är bland annat bilder och rubriker i läromedlet. Vidare hjälper läraren eleverna med att förklara svåra ord och begrepp samt hjälper till att sammanfatta innehållet med egna ord enligt modellen (Reichenberg och Lundberg, 2012). I följande avsnitt beskrivs fyra olika undervisningsmönster enligt vilka lärarna kan undervisa.

Undervisningsmönster

I den elevaktiva katederundervisningen undervisar läraren en större grupp elever och använder sin kunskap och förmåga att fånga elevernas intresse för ett ämne. Lärarna förklarar med exempel som eleverna känner igen, tar tillvara elevernas tankar och ställer utmanade frågor till dem. Eleverna har även möjlighet att fundera och dra slutsatser i det aktuella ämnet. I denna undervisningsform ger också lärarna plats för elevernas frågor och utvecklar dessa ännu mer. Detta blir en process där kunskap skapas för eleverna (Scherp, 2002).

Nästa undervisningsmönster kallas för den elevpassiva katederundervisningen. I detta mönster styr läraren undervisningen helt den välplanerade katederundervisningen. Det är vanligt att den innehåller en mängd information, där det inte får plats med utvecklingar. Fakta i ämnet är det viktiga och eleverna ska framför allt använda det undervisningsmaterial som läraren tagit fram. Området avslutas ofta med prov (Scherp, 2002).

Ytterligare ett mönster som lärarna kan använda sig av är den läraraktiva handledningen. I denna fångar läraren bland annat upp eleverna i deras lärande och skapar frågor till dem. Eleverna handleds också i struktur vid arbetsgången, de breddar och fördjupar frågor eleverna har genom att ”utmana deras föreställningar” och ”ge stöd vid informationssökning” (Scherp, 2002, s. 66). Den aktiva handledningen är tidskrävande för läraren. Det kan för läraren innebära att denne behöver arrangera självständiga arbeten för de elever som inte är med i den aktuella handledningen. Ett annat sätt är att göra mindre gruppindelningar med fler inblandade lärare (Scherp, 2002).

Det sista mönstret kallas för lärarpassiv handledning. I detta mönster ligger lärarinsatsen framför allt i arbetsområdets planering, och är därefter mer passiv under det arbete som eleverna utför. Eleverna sitter vanligen och arbetar enskilt med sina uppgifter. De förväntas att arbeta med uppgifterna på ett självständigt sätt med uppgifter i läroböcker eller arbetsblad. Under tiden går läraren runt och förtydligar, förklarar och hjälper eleverna med arbetsuppgiften (Scherp, 2002).

METOD

I detta metodavsnitt ingår beskrivning av de metoder som används i undersökningen, dels det etnografiska inslaget och dels vinjettintervjun. Utöver dessa beskrivs också mitt urval i undersökningen och tillvägagångssättet för att kunna få fram information i undersökningen. Därefter förs en diskussion om validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Kapitlet avslutas med en diskussion om etiska överväganden.

Val av metod

Under min utbildning i specialpedagogik har flera föreläsare uppmanat mig att noggrant tänka igenom frågeställningar och syfte för att först därefter välja ut en eller flera lämpliga metoder eller ansatser. Ett alternativ som först diskuterades var att ta avstamp i ett livsvärldsperspektiv där människors upplevda erfarenheter står i fokus. Berndtsson (2009) menar att det utifrån detta perspektiv går att studera olika fenomen så som de upplevs eller framstår för enskilda människor. Valet föll på att studera hur lärares arbete med texter kan fungera och det skulle ur ovanstående perspektiv vara intressant att studera dessa som ett fenomen, någonting som upplevs av läraren i hans eller hennes vardagliga arbete.

Den studie som valdes kommer dock att även innefatta observerbara didaktiska beteenden, och därför passade en etnografisk ansats bättre, eftersom den är mer överensstämmande med mina frågeställningar. Merriam (1993) menar att observationer är den bästa tekniken eftersom en aktivitet, händelse eller situation kan iakttas direkt.

Designen av intervjuerna är inspirerad av etnografen. Enligt Fridlund (personlig kommunikation, 3 september 2013) kan vinjetter utgöra ett komplement till eller en ersättning för andra metoder. Denna metod valdes att användas som ett komplement till mina observationer. Jergeby (1999) menar att själva kärnan i vinjettmetoden är kontexten. Syftet med min studie var att beskriva och analysera hur ämneslärare arbetar med läsförståelse utifrån de ämnesrelaterade texter de använder i sin undervisning, och valet föll på att utgå från det läromedel de utgår från. Detta kunde vara av en ämneslärobok i det aktuella ämnet, eller andra skrivna texter relaterade till det temaområde klassen arbetade med. Genom vinjetten skulle också lärarnas upplevelser av sitt arbete kunna fångas upp av mig. Ett sätt att konkret använda vinjetten var att utifrån denna ställa frågor eller formulera påståenden som respondenten skulle ta ställning till. I min studie ställdes en övergripande fråga om hur ämnesläraren tänkte kring planeringen av en lektion eller temaområde med anknytning till den eller de texter, som han eller hon avsåg att använda sig av. En fördel med detta var att mina intervjuer kopplades till en konkret och vardagsnära kontext, i vilken lärarna var aktiva. Jergeby (1999) poängterar att intervjuer med vinjett bygger på respondenternas tankar om hur de skulle agera under de villkor och situationer som beskrivs, och inte på vad de skulle göra i en verklig situation. Det var således ämneslärarnas tankar och resonemang det gjordes ett försök att få en uppfattning om, inte hur de agerade i en praktisk klassrumssituation. Liksom i andra intervjusituationer var det dock heller inte säkert att det som de sa var ett uttryck för deras tankar. Enligt Kvale-Brinkmann (2009) och Stukat (2011) kunde lärarnas egna förväntningar på intervjuaren, eller intervjun, göra att de anpassade sina svar utifrån vad de trodde att han eller hon ville höra. En styrka med att använda vinjett ansågs dock var att den hjälpte läraren att svara som han eller hon tänkte genom att koppla frågorna till en så konkret och igenkännbar situation som möjligt. Genom att kombinera vinjettintervjuerna (se bilaga 1) med *delvis deltagande observation* skulle det kunna gå att få ett bredare perspektiv på vad som sägs i intervjuerna, och vad som händer ute i klassrummen.

Enligt Fangen (2005) är det viktigt att vara uppmärksam på såväl verbal som icke-verbal kommunikation. När det gällde min delvis deltagande observatörsroll var det enligt Fangen (2005) också viktigt att vara medveten om att den innebar socialt samspel, vilket kunde komma att påverka det som skedde i den kontext som studerades. Valet föll på att använda ett observationsschema (se bilaga 2) för att få struktur på min empiri. En fråga som ställdes var hur det empiriska materialet skulle systematiseras och bearbetas från intervjuerna och observationerna. Enligt Merriam (1993) är det av stor vikt att man är noggrann under denna process, och att denna börjar redan under empiriinsamlandet.

Urval

Intentionen var att med en vinjett som inledning intervjua sex lärare i årskurs 4-9 enskilt för att sedan göra uppföljande observationer i deras klasser. Ett urvalskriterium som valdes att användas var att läraren var behörig i sina ämnen, So respektive No. Detta skulle kunna ge perspektiv på min undersökning och samtidigt vara en fördel i vidare reflektioner. Det sex lärarna som intervjuades är behöriga i antingen SO- eller NO-ämnena.

En av lärarna började sin karriär med att vikariera en gång -96. Därefter vikarierade han till och från under år 2000. Under 2008 hade han en tillsvidareanställning i en 4-5. Läraren har sedan 2010 arbetat som svenska- och tyska-lärare och i andra ämnen. Det var först 2013 han fick sitt första riktiga fasta jobb, som behörig SO-lärare på högstadiet.

Den andra läraren som intervjuades hade arbetat som behörig i NO- och matematiklärare i 4-5 år. Hon är behörig att undervisa på högstadiet.

Ytterligare en lärare som intervjuades har undervisat i NO-ämnena och matematik i 13 år, och är mellanstadielärare.

En annan av de lärare som intervjuades är behörig mellanstadielärare och har undervisat i 38 år i både matematik och NO-ämnena.

Nästa NO och matematiklärare har undervisat i 20 år inom sitt yrke. Hon är 1-7 lärare, med påbyggnad i sina ämnen.

Slutligen har en lärare varit verksam inom läraryrket i 10 år. Han har, i sin utbildning, historia, religionskunskap i grundskolan och samhällsvetenskaplig spetskompetens på gymnasiet. Utöver detta har han en Filosofie Kandidatexamen i religionskunskap och har gått på Folkhögskolelärarprogrammet.

Genomförande

Frågorna skrevs vilka passade in i mitt syfte och frågeställningar i min vinjettintervju. En vinjett är en fiktiv situation där respondenten tvingas ta ställning till hur man eventuellt skulle kunna ha handlat ifall denne själv hamnat i den situation som beskrivs i intervjuens inledning. En kontakt togs med lärarna personligen, vilka alla fanns i min närhet och en tid för intervju bestämdes med varje lärare i ett enskilt klassrum. Lärarna fick själva bestämma tiden för intervjun för att de inte skulle känna sig stressade. Om intervjun genomfördes under en stressad situation och informanterna inte hade tid att fokusera kunde informationen eventuellt ha blivit bristfällig. Varje enskild intervju upplevdes som avslappnad och det var god stämning mellan informanterna och mig. Lärarna var också intresserade och engagerade i det aktuella ämnet. Varje intervju tog cirka 45 minuter. Intervjuerna byggde på indirekta och öppna frågor för att intervjupersonerna skulle få större frihet att svara på sina frågor. Valet föll på att genomföra en vinjettintervju istället för en kvantitativ enkät för att det skulle finnas en möjlighet att undersöka hur lärarna planerade en lektion utifrån sin egen personliga undervisningsstil där det fanns elever med läs- och skrivsvårigheter. Fördelen med intervju är att man kan ställa följdfrågor och be om förtydliganden.

Analysens utgångspunkter

Vinjettintervjun, med halvstrukturerade frågor, användes för att kunna få svar på de undersökningens två första frågeställningar (se sid 6). När intervjuerna genomförts renskrevs dessa för att det skulle kunna bli ett så rättvisande resultat som möjligt i min analys. Alla ofullständigheter och utvecklingar är däremot inte med, vilket inte behövs eftersom det inte är en språkanalys (Fangen, 2005). Svaren som gavs i mina intervjuer sorterades med utgångspunkt i intervjufrågeställningarna under de båda övergripande frågeställningarna, som handlar om lärarnas hänsyn till elevernas läs- och skrivsvårigheter och motivation.

För att min tredje frågeställning hur lärarna genomför arbetet med skrivna texter i klassen skulle kunna besvaras genomfördes observationer i grupperna genom att skriva ner vad som hände i klassrummet och i följande loggbok. Det fanns också risk att göra tolkningar under observationstillfället, vilket skulle påverka undersökningens validitet. Merriam (1994) skriver att analysen i arbetet redan startar vid första intervjun och observationen. Fangen (2005) skriver också att anteckningar måste vara grundliga och beskrivande. Det är därmed viktigt att observationen var konkret och att direkta ordval användes. Det ska inte vara några generaliserande eller svepande kategorier i anteckningarna. Det var därför noga att följa observationsschemat, och att skriva anteckningar under respektive rubrik eller kategori. Datan sorterades därefter under respektive rubrik eller kategori, enligt observationsschemat. Det är som att leta efter olika nyckelbegrepp för att kunna skapa olika kategorier efter dessa (Merriam, 1994). Både vinjettintervjuerna och observationerna har efter hand bearbetats med hjälp av tankekartor och stödord för att i arbetet kunna komma fram till ett färdigt resultat och ett tillämpande av teorier.

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Mitt val av metod föll först på att använda enbart semikonstruerade intervjuer, men denna metod innebar flera begränsningar. Enligt Stukat (2011) är det inte ovanligt att respondenterna ger svar som de förväntar sig att intervjuaren vill ha. Reliabiliteten blir därför lidande. Det finns också nackdelar med observationen som mätinstrument och Stukat (2011) pekar på att det i första hand är yttre beteenden i en viss bestämd situation som studeras. Det var därför viktigt att vara medveten om att det var mina observationer som låg till grund för studien, och inte gick att generalisera till en större population av lärare. Denscombe (2000) lyfter fram tre psykologiska faktorer hos observatören, som kan påverka tolkningen av empirin. Den första är *förtrogenhet*. Enligt denna psykologiska faktor ser forskaren det han eller hon är van vid att se. Jag tolkade detta som att min förförståelse som praktiserande lärare kunde komma att påverka mig. Den andra faktorn var *tidigare erfarenheter*. Mina tidigare erfarenheter lärde mig att filtrera bort eller förstora upp mina iakttagelser. Det var därför viktigt att i så hög grad som möjligt förhålla mig objektivt observerande, och bara notera det som sågs i observationen och inte börja tolkningsarbetet redan under observationstillfället. Den tredje faktorn är *nuvarande tillstånd*. Detta innebar att mina fysiska och emotionella tillstånd påverkade min uppfattning. En tanke var att tematisera empirin utifrån de kommunikativa mönster som framträdde, och sedan använda mig av ovan beskrivna sociokulturella begrepp som analysredskap.

Etiska överväganden

Lärarna och eleverna har informerats om mitt syfte med undersökningen. Det är endast frivilliga deltagare i undersökningen, och de har också blivit informerade om att de när som helst kan avbryta sitt deltagande i undersökningen ifall de ångrar sig. Deltagarna är också medvetna om att det inte blir några negativa följder ifall de avbryter sin medverkan. Namnen är också borttagna på deltagarna i undersökningen, och de är informerade om att de är helt anonyma. Utomstående ska inte kunna identifiera vilka informanter som medverkat i undersökningen (Vetenskapsrådet, 1990). I det brev jag skickat ut till föräldrarna står angivet att det är undervisningen som studeras och inte enskilda deltagare. Brevet är ivägskickat cirka en vecka före mina observationer i klasserna.

Observationerna har därefter genomförts efter samtycke från föräldrarna. Observationerna är inte heller inspelade, för att elevernas integritet och identitet ska skyddas (Vetenskapsrådet, 2011). Istället har anteckningar förts och ett observationsschema har följts. Eleverna kan däremot bli påverkade av min närvaro i gruppen. Det kan finnas risker där det sociala samspelet bryts, och åstadkommer genans eller förvirring bland deltagarna (Fangen, 2005). Mina intervjuer och observationer har också behandlats på ett objektivt sätt för att inte observationsgruppen skulle kunna påverkas (Vetenskapsrådet, 1990). Vidare har också lärare och elever fått information om att de data som kommer fram i undersökningen inte kommer att användas på något annat sätt än i detta arbete.

RESULTAT

Resultatet presenteras med utgångspunkt i syftets frågeställningar (se sid 6). Syftet är att studera hur lärare resonerar om och hur de i praktiken arbetar med elevers läsförståelse. Detta syfte besvaras genom att de båda insamlingsmetoderna vinjettintervjuer och deltagande observationer används. Den insamlade informationen har delats in under tre huvudrubriker: hänsyn, motivation och textarbete.

Under huvudrubriken hänsyn presenteras de data som kommit fram genom användandet av vinjettintervjuer. Denna metod har hjälpt mig att få svar på hur lärarna planerar, förbereder sina lektioner samt vilka svårigheter lärarna tror att elever i läs- och skrivsvårigheter har. Denna information har sorterats in under sex olika rubriker. Användningen av vinjettintervjuer har hjälpt mig att få information om hur lärarna tror att de motiverar eleverna i deras arbete med texter, och hur de märker att eleverna är motiverade. Denna information presenteras i två avsnitt under huvudrubriken motivation.

Deltagande observationer och observationsschema har använts för att få information om hur lärarna genomför sin undervisning i praktiken. Denna information presenteras under huvudrubriken textarbete, vilket är indelat i två avsnitt. Dessa två handlar om vilka undervisningsmönster lärarna använder sig av.

Hänsyn

Hur planeras lektioner i textläsning?

Lärarna tänker i sin lektionsplanering på att ha fler muntliga genomgångar för eleverna om ämnet i klassen och stimulera till diskussioner inom området. När lärarna gör sin förberedelse av lektionen har de syftet att använda sig av sådant som eleverna redan vet, har kunskap om och låter dem prata om detta. Tanken är att gruppen inte endast ska läsa texten i olika läromedel. Under planeringen tänker lärarna på den enskilda eleven och hur eventuella anpassningar skulle kunna göras för att underlätta svårigheter på olika sätt. En av lärarna tänker på att hon ska skriva upp svåra ord och begrepp på tavlan, vilka eleverna måste behärska. En annan variant, vilket en lärare använder sig av, är IPaden. I denna skriver han svåra ord, begrepp och texter.

Jag skriver ner ord som är viktiga, försöker få med alla på banan, vad de betyder. De som inte har språket behöver en ordlista kan få det som en app på datorn.

Detta gör det lättare för eleven att följa med och skapa förståelse för det område klassen ska arbeta inom. Läraren förklarar att han spelar upp den text som är aktuell att arbeta med i klassen för att eleven ska kunna tillgodogöra sig undervisningen. En lärare börjar ett nytt arbetsområde genom att ge eleverna en helhetsbild, en övergripande bild, om vad ämnet handlar om. Nästa lektion går hon in mer i detalj i ett delområde för att eleverna ska få djupare kunskaper inom denna del av ämnet. En förberedelse i form av läxor inför en lektion kan också förekomma för att eleven ska vara förberedd på att följa med och bidra med kunskap i den diskussion som kommer att föras på följande lektion i klassen om ämnet. Eleverna kan i dessa fall exempelvis också lättare förstå svåra ord och begrepp som används. Under en av intervjuerna framkommer det också att det finns lärare som i sin planering tar bort en stor del av texten, och tänker sig att låta frivilliga elever läsa högt ur läroboken för resten av gruppen. En lärare säger att hon inte utsätter elever med svåra läs- och skrivsvårigheter för att läsa högt. Istället kan läraren ge elever mindre och lättare texter att läsa själva. Det finns också lärare som menar att läsning kan ske i små grupper. Alla lärarna säger att de själva läser en text ur läroboken högt i hela klassen. En fördel när någon läser är att den enskilda eleven får det både visuellt och auditivt.

Eleverna läser en liten bit var. De får både höra och läsa texten.

Vilka svårigheter kan eleverna ha att förstå texter?

Samtliga lärare anser att det eleverna har svårast för är de svåra och främmande begrepp som förekommer i en faktatext i SO och NO. Eleverna har olika förutsättningar att ta till sig texten beroende av skilda förkunskaper inom de båda ämnena. Några av lärarna säger också att de ger eleverna olika versioner av samma läromedel beroende på vilken nivå den enskilda eleven befinner sig.

De som har läs- och skrivsvårigheter får en lightversion av huvudboken. De är mer kortfattade, men innehållet är detsamma.

Lärare ser däremot vid exempelvis högläsning om eleverna förstår ett ord och inte. Flera menar att elevernas förutsättningar har förändrats under de senaste åren. Användningen av vissa ord kunde för några generationer sedan vara en självklarhet, men idag har eleverna inte någon kunskap om vad de betyder eller handlar om. Det finns ord som är svåra och

ålderdomliga för eleverna, menar en annan lärare. En fördel med den digitala utvecklingen är däremot Internet. Det kan däremot, enligt lärare också finnas ord på Internet som elever inte har kommit i kontakt med vilka behöver förklaras. En elev kan däremot på ett snabbt sätt få fram en förklaring på vad begreppet betyder genom att använda Internet och få fram en synonym. Denna förklaring av begreppet får alla i gruppen ta del av under den aktuella lektionen.

Idag är den en faktabok, vilken läser upp beskrivningar. Eleven slår upp det på nätet i svenska SAOL. Hela elevgruppen får del av det.

Hur förbereder du lektionerna i textläsning?

Lärarna är helt överens i sina svar om att de förbereder eleverna genom att de först går igenom vad texten handlar om innan eleverna börjar arbeta med den. En lärare säger:

Jag ger eleverna en introduktion om vad texten handlar om.

Det är viktigt att denna inledning fungerar för att avsnittet ska fungera i klassen, och att de får en input och tankar om vad det är för ämnesområde enligt en annan lärare. En av lärarna säger att han först läser igenom texten själv och gör passande frågor till innehållet i denna. Normalt sett lyckas eleverna med uppgiften, och förstår ämnet. Eleverna får förutsättningar att klara detta genom att få kunskap om hela textavsnittet och den textmassa som de ska arbeta med. Denne lärare kan också dela upp texten i olika delar och frågar även eleverna varför han har delat upp den på olika sätt. Ett annat sätt är att gå igenom ämnesområdet och låta eleverna fördjupa sig varannan gång i det aktuella avsnittet. En annan lärare använder sig av elevens specialintresse för att han ska kunna skapa sig en bild, och uppfattning om ett ämne. Elever som har dyslexi befinner sig i en speciell situation, och får texten uppläst i en talsyntes. Ofta kan det vara engagerade föräldrar som trycker på för att deras barn ska få de allra bästa förutsättningarna för att lyckas i skolan. Läraren har däremot inte tid att läsa in en talsyntes för varje lektion. Det tar mycket tid i anspråk.

Vilken hänsyn tar du till elever i läs- och skrivsvårigheter, och i så fall hur?

Lärarna tar hänsyn till elever som har läs- och skrivsvårigheter på olika sätt. En av mina respondenter delar upp texten beroende av hur den ska användas, exempelvis läsförståelse eller informationssyfte. Han säger att elevernas uppgifter också kan se ut på olika sätt beroende på svårighetsgrad eller om arbetena är mer eller mindre styrda utifrån exempelvis styrda eller öppna frågor.

Ett annat kan vara att plocka bort delar av en text, vilket annars kan vara en svårighet för den enskilda eleven att läsa. Det går att tänka ut en plan på hur uppgiften ska genomföras av eleverna, och ge varje enskild elev en lagom stor utmaning. Hon säger:

Det är olika krav vad som är ok och inte. Man behöver inte uttala allt för högt, utan kan välja olika sätt.

Ljudband eller film där elever lättare kan förstå ämnet än att läsa sig till kunskap in boken underlättar också för den enskilda eleven. Detta alternativa sätt kan göra det lättare för elever att berätta för andra i gruppen vad de lärt sig inom ämnet. En av mina respondenter försöker också förstå hur eleverna tolkar och tar in olika slags information. Det kan bland annat komma upp saker under en genomgång i ett ämne som lärarna inte tänkt på själv. I till exempel NO används laborationer där eleverna själva får testa och göra olika experiment för

att lättare förstå ämnet. Laborationer kan vara konkreta och visuella exempel för att visa samband mellan olika ämnen. Pedagoger försöker också lyssna på eleverna och vara lyhörda, samt ställa frågor för att kunna anpassa undervisningen och bjuda in eleverna.

Hur skulle du vilja ha det? Skulle du kunna göra på detta sätt? Har du något eget förslag?

Hur kan du underlätta svårigheterna i läsningen?

Lärarna säger att de förklarar ord och begrepp innan eleverna läser texten. En av mina lärare går igenom orden samtidigt som hon läser texten högt emellanåt.

Jag kan underlätta för elevernas förståelse genom att använda mig av bilder, förklara bilder, stannar upp och förklarar innehållet, förklara det som är relevant. Jag kan också söka upp passande bilder på Internet.

Ett annat sätt är att inte gå så djupt in i ämnet, och ge exempel på hur ämnet kan förklaras. Det kan också handla om att anpassa texten till den enskilda eleven. Texten får däremot inte bli för torftig, då det inte blir någon kontext eller betydelsefullt innehåll. Vidare går det att låta eleverna, ifall de är två, lyssna på en text och därefter diskutera den med varandra och därefter vara med i diskussionen med resten av klassen.

Använder du bilder och förklarar svåra ord och begrepp?

Eleverna får förklaringar i både bild, text och ljud för att förstå innehållet på ett lättare sätt. Hur de arbetar med detta kan däremot te sig på lite olika sätt. Antingen så letar läraren upp en förklarande bild på Internet, eller gör i ordning en illustrerande och förklarande powerpointpresentation där både bild och text används. Det finns också lärare som ritar en bild för att förklara ett ord eller begrepp.

Ibland kan jag rita bilder på tavlan, ex. hur det ser ut i människokroppen.

En lärare säger bland annat att han försöker skapa en stämning och delge eleverna en känsla om ämnet genom att visa bilder på kända personer, platser och musik som passar till ämnet.

När jag exempelvis undervisar i religion, försöker jag få med eleverna. Till exempel visar jag hur gudstjänsten inom katolska kyrkan fungerar bland annat att allt finns på latin, en likartad och trygg form, ritualer, och känner igen sig i religionen.

Denne lärare kan också dela in klassen i mindre grupper där eleverna får gå igenom innehållet i texten tillsammans. En annan av mina lärare säger att hon förstorar texten och ger elever enklare texter för att underlätta deras förståelse för ämnet.

Sammanfattande reflektioner

Lärarna tycker det är viktigt att ge en bra introduktion i ett ämne för att eleverna ska kunna förstå vad ämnet handlar om. Lärare och elever ska också kunna diskutera ämnet och ställa frågor om det. Diskussioner och frågor från både elever och lärare ger bland annat möjlighet till utveckling i hela klassen (Säljö, 2000). I diskussioner kan enskilda elever också ha specialistkunskaper inom ett område och kan då delge det till resten av gruppen, som även de på detta sätt kan utveckla sina kunskaper (Säljö, 2000). I samband med diskussioner har

läraren också möjlighet att gå igenom och sätta in svåra ord och begrepp i ett sammanhang så att eleven förstår vad ordet betyder, vilket också underlättar läsförståelsen (Reichenberg och Lundberg, 2012). Läraren kan också använda sig av bilder, ljud, text och andra digitala verktyg när de förklarar ett ämne i syfte att underlätta för elevernas läsförståelse. Läsförståelsen underlättas också av att läraren gör vissa anpassningar i texten på olika sätt. Eleverna kan bland annat få ett förkortat material att jobba med, eller få texten uppläst i ett digitalt verktyg. Läraren kan också ge eleverna olika versioner av texten de ska arbeta med. Hur texten är anpassad till eleven har stor betydelse för hur lätt eller svårt eleven har att förstå den (Lundberg, 2010).

Motivation

Hur tror du att du motiverar elevernas arbete med texter?

Lärarna kommer fram till att det är viktigt att få elevernas uppmärksamhet och fånga deras intresse för det aktuella området för att kunna skapa en motivation hos eleverna.

Den viktigaste delen är att få med sig eleverna från början. Viktigt att de kommer in i ämnet, och rätt inställning till ämnet.

Lärarna ger olika exempel på hur de kan motivera och få elevernas uppmärksamhet på olika sätt. Undervisande lärare förklarar bland annat varför det är viktigt att känna till och förstå ämnet. En av dem plockar bort svåra delar i den aktuella lärobokstexten för att elever inte ska känna det för tungt att sätta sig in i ämnet när de ska läsa en svår text och förstå denna. En annan variant är att ge läxa i ämnet för att eleverna ska bli mer insatta i området, och kunna ha större möjlighet att följa med i diskussionen under följande lektionstillfälle. Ett annat sätt att fånga barnens uppmärksamhet är att ta konkreta exempel ur deras vardag när det på olika sätt passar in i skolans ämne.

Jag läser ihop med barnen, och kopplar det till elevernas vardag. Ett exempel på detta var en elev som var en hejare på naturen. I detta fall använde jag hans intresse för jakt och kopplade denna verklighet till skolan. Han hade svårigheter att se skolan som verklighet.

Lärarna säger också att när elever kan sätta sig in i ämnet och förstå är det lättare att skapa bilder i huvudet, och de har också lättare att kunna uttrycka i ord vad området handlar om. Det finns också lärare som berättar en historia eller ställer en provocerad fråga eller påstående.

Det kan exempelvis handla om en abortfråga, där jag ställer frågan om det är sant. Frågan får eleverna diskutera och ta ställning till.

Det viktigaste är att få elever fascinerade av det ämnesområde som är aktuellt att arbeta med, och inte först och främst ta hänsyn till betygskriterierna när man gör en introduktion inför ett nytt ämnesområde.

Hur märker du att eleverna är motiverade?

Lärarna märker att eleverna är motiverade genom att de följer med, lyssnar och ställer relevanta frågor om ämnet. Ibland kan de fråga direkt efter lektionen.

Eleverna stannar kvar efter lektionen och ställer frågor om exempelvis bensin när vi arbetar med miljö.

Det finns elever som tycker det är lättare att diskutera och ställa frågor, medan andra kopplar av och läser texter inom ämnet. Läraren kommer i detta fall fram till att det viktigaste inte är att läsa utan att diskutera frågor inom området.

Eleverna läser efter förmåga. Vissa elever tycker det är kul att fördjupa sig. Andra tycker det är lämpligt att endast få några punkter att läsa.

Eleverna måste få känna att de får upplevelser inom det aktuella området. Det är också viktigt att läraren bemöter den enskilda eleven utifrån dennes kunskapsnivå inom det aktuella området för att få med dem i diskussionen. Det är viktigt att utgå ifrån den enskilde eleven för att denne inte ska misslyckas i ämnet, utan istället skapa förutsättningar för att eleven ska lyckas med sina uppgifter. Denna lärare ser det som sin uppgift att plocka upp de elever som tidigare misslyckats i sina studier. Utifrån olika situationer och enskilda fall har läraren möjlighet att utveckla eleven till en högre nivå inom ämnet genom att ta hänsyn till dennes nuvarande kunskapsnivå.

Jag måste få med dem "på banan" och deras kunskap. Jag kan exempelvis ställa en avancerad fråga om andra världskriget och förstå att de kan fakta inom detta område.

Sammanfattande reflektioner

Lärarna säger att de skapar motivation hos eleverna genom att exempelvis ställa en provocerande fråga eller påstående inom ett område för att få deras uppmärksamhet och intresse under presentationen. Lärarna säger att de ser, hör och förstår när eleverna är motiverade av ämnet eftersom de följer med i resonemanget, lyssnar och ställer relevanta frågor i ämnet. De säger också att det är viktigt att alla elever känner att de är på samma nivå och följer med i texten så att inga kunskapsgap skapas mellan eleverna i gruppen. Ett gap kan annars utvecklas mellan elever i klassen beroende hur lätt eller svårt de har i sin läsförståelse (Taube, 2007). Lärarna försöker också möta varje elev utifrån dennes kunskapsnivå genom att bland annat använda exempel ur vardagen. Det är viktigt att läraren bemöter varje enskild elev utifrån dennes kunskapsnivå för att undvika en negativ självbild och misslyckande, vilket eleven annars kan riskera att utveckla. Denna uppfattning delas också av Schultz Larsen (1997) och hans resonemang kring positiv och negativ självbild eller jag-uppfattning, vilket är viktigt för att eleverna ska utvecklas på ett positivt sätt i sin läsning.

Textarbete

Eleypassiv katederundervisning

På en elektroniklektion börjar läraren med att tala om att de ska arbeta med elektronik och motstånd. De ska först ha en genomgång och därefter ska de delas in i två grupper. En grupp ska bygga ett träspel och den andra gruppen ska arbeta med elektronik och olika motstånd. Läraren sätter därefter igång projektorn och letar upp en Internetsida där ett elektronikschemat visas. Hon går igenom schemat och vad de olika beteckningarna står för, och därefter visar hon olika motstånd genom att gå runt till var och en i klassrummet så att alla får se hur de ser ut. När denna presentation är klar säger läraren att bänkrad för bänkrad ska gå fram och hämta färgpennor. Hon väntar på att alla elever ska bli klara och återigen sitta vid sina bänkar i klassrummet. Därefter säger läraren till eleverna att de ska fylla i schemat på samma sätt som

hon gör framme vid tavlan. När schemat är ifyllt delar hon upp klassen i grupper, och sätter dem i arbete.

Under en annan lektion börjar läraren med att tala om för eleverna att de ska repetera koordinaterna och längd- och breddgrader. Han skriver ett exempel på tavlan där han tar fram koordinaterna för London, och berättar samtidigt vilken längd- och breddgrad som London har på kartan. Några elever räcker upp handen, och läraren svarar på deras frågor om ämnet.

*Hur tar man ut koordinaterna för London? Frågar en elev läraren.
Ni ser vad det är för längdgrader längst upp och följer den med fingret nedåt. Därefter ser ni på kortsidan i kartboken och följer breddgraden inåt. Då får ni fram koordinaterna, säger läraren.*

Läraren skriver därefter några koordinater på tavlan. Eleverna ska leta upp orter med dessa koordinater på kartan. Läraren talar om att eleverna ska hämta varsin kartbok, och eleverna börjar arbeta med de uppgifter som står på tavlan.

Vid ett lektionstillfälle när eleverna kommer in i klassrummet talar läraren om att eleverna i följande ordning ska vara i tid, vara tysta och lyssna på instruktioner. Han visar därefter en logga på omslaget av en tidning, och säger att eleverna inte ska låta sig luras av den. Istället bläddrar han vidare och visar logotypen för tidningen Metro. Läraren hänvisar till föregående lektioner då de arbetat med massmedia i boken eleverna har i samhällskunskap. Slutligen ger han dem en uppgift. Denna består i att först sammanfatta en nyhet, och därefter ta en annan utgångspunkt i nyheten än den ursprungliga. Läraren säger samtidigt som han skriver uppgiften på tavlan:

- 1. Hitta en artikel och läs den.*
- 2. Skriv om nyheten utifrån en annan synvinkel och förvanska den.*

En elev hjälper läraren att dela ut tidningen Metro. Under tiden delar läraren in klassen i grupper. De ska arbeta två och två med uppgiften.

Inför ett annat lektionstillfälle kommer läraren in i klassrummet och har en dator med sig. Hon sätter på projektorn, och talar om att eleverna ska redovisa sina arbeten om Europa i tur och ordning. Varje grupp, där det ingår tre – fyra elever, redovisar för resten av klassen sitt arbete om ett land i Europa. Redovisningarna görs med hjälp av en Power-Pointpresentation, i vilken bild och text används. Den information de presenterar handlar bland annat vilken natur, jordbruk, industri och naturresurser som landet har. Efter varje redovisning får resten av klassen säga två positiva saker och två saker som gruppen behöver tänka på att utveckla till nästa gång de arbetar med liknande uppgifter. Exempel på positiv respons som elevgrupperna fick efter att de redovisat var bland annat följande citat:

*Information om var de bodde och mycket fakta.
Häftigt bildspel.*

Exempel på respons enskilda elever gett i den aktuella elevgruppen om hur de kan förbättra är bland annat följande citat:

*Tänka på vilken färg eleverna använde i bildspelet.
Hade en grupp verkligen med natur i sin redovisning?*

Läraren följer också upp varje kommentar de enskilda eleverna ger gruppen som precis redovisat. Hon uttalar sig om att eleverna kommer med detaljer om hur arbetet ser ut. Istället skulle eleverna, säger läraren, tala om det viktiga i grupparbetet.

Ni ska ta upp vad det viktigaste är. Nu tar ni upp detaljer och småsaker.

Läraren pratar därefter om wikipedia, och säger att vem som helst kan skriva något på denna sida om ett ämne. Hon säger:

Det är vita européer i 40-årsåldern som skriver information på denna sida.

Vid ett annat lektionstillfälle säger läraren att eleverna ska läsa tyst i sina läseböcker. Samtidigt som eleverna läser i sina böcker skriver läraren upp dagens planering på tavlan. Först därefter går läraren igenom med eleverna vad de ska göra under dagen, och visar texten hon skrivit på tavlan. Läraren berättar att gruppen ska se en film som handlar om ämnet Livskunskap. Eleverna sätter sig tillrätta och läraren sätter på filmen, vilken handlar om relationer mellan flickor och pojkar i tioårsåldern. När problemet uppdragats i handlingen stoppar läraren filmföreställningen, och sammanfattar handlingen. Hon säger att den handlar om kill- och tjejbaciller. Läraren startar en diskussion i klassen, och börjar med att fråga:

Var det något som inte kändes OK?

En elev säger:

Emanuel var så elak i skolan. Om man är ihop med en kille, om man pussas och så...

Försökt att inte ta emot kommentarer, säger en tjej. Det är jobbigt att man inte kan vara med honom.

Därefter följer en diskussion om handlingen i helklass om att vara kompis med pojkar om man själv är flicka och tvärtom. Läraren säger som slutord att det inte har någon betydelse vem man är med, bara man mår bra:

Är man en riktig kompis, spelar det ingen roll vilket kön det är.

Lärarpassiv handledning vid individuellt arbete, par- eller grupparbete

Eleverna sätter igång och arbetar med de uppgifter som står på tavlan om koordinater. Ett exempel ser ut på följande sätt:

Ta ut koordinaterna Longitud; 83N och Latitud; 60V.

Några elever sätter sig i grupper och arbetar tillsammans. Andra sitter kvar på sina ursprungliga platser och arbetar med den närmaste klasskompisen. Läraren går runt och hjälper dem med uppgifterna, och förklarar hur eleverna ska arbeta med uppgiften. Läraren påminner eleverna om att de har test på området dagen efter, och säger att eleverna har vetat detta under två veckors tid. Läraren frågar hur många som känner sig redo. Han säger:

Vi har gjort ett test innan. Imorgon blir det ett kunskapstest.

Läraren ger ett exempel på vad eleverna ska kunna när de har gjort färdigt övningen i längd- och breddgrader. Läraren ger eleverna i uppgift att ta reda på vilka koordinater London har. Några elever räcker upp handen och en av dem får svara på denna fråga. Under nästa lektion tittar eleverna på en film som handlar om Norden, och när filmen är slut ställer läraren frågor

till klassen om dess innehåll. Läraren sammanfattar därefter handlingen och slutet, och eleverna går ut på rast.

Under en annan lektion delar läraren in klassen i grupper om två och två och i något fall tre och tre. Eleverna har i uppgift att läsa en nyhet i tidningen Metro, och därefter skriva om den ur ett annat perspektiv. Eleverna sätter igång och arbetar med uppgiften. Varje grupp väljer ut en artikel, och arbetar därefter med denna i cirka 20 minuter. Två killar i en grupp vill välja en notis och skriva om denna istället för en artikel. Läraren sitter till en början i katedern, och därefter rör han sig i klassrummet för att hjälpa eleverna i deras arbete. Vid ett eller två tillfällen går läraren ut ur klassrummet i ett par minuter. Andra gången han kommer in säger han till klassen att de ska vara klara om 10 minuter, och då blir det redovisning på det arbete eleverna har gjort i sina grupper. När det är redovisning går grupp efter grupp fram till tavlan och redovisar. De växlar sinsemellan vad de ska säga inför klassen. När klockan är 15:20 måndag eftermiddag är det dags att avbryta lektionen, och då har inte alla grupper hunnit redovisa sina arbeten. Eleverna ställer upp sina stolar och går ut genom dörren.

Under en annan lektion delar läraren upp klassen i två delar. Den ena gruppen förflyttar sig till ett annat klassrum och arbetar där med träspel. Den andra gruppen stannar kvar i klassrummet, och delas sedan in i mindre grupper om tre- fyra elever. De har fått i uppgift att göra undersökningar om hur olika elektroniska motstånd fungerar. Läraren springer mellan de båda klassrummen, medan jag stannar kvar och ser hur eleverna arbetar med sina motstånd. Flera elever arbetar med uppgiften, medan andra pratar med varandra istället. När det har gått cirka 30 minuter säger läraren att det är dags att redovisa de resultat eleverna har kommit fram till. Eleverna i grupperna ska, enligt uppgiften, resonera sig fram till ett resultat. När jag närmar mig grupperna hör jag att vissa av eleverna pratar om annat än det som uppgiften handlar om, samtidigt finns det elever som följer instruktionerna i uppgiften i gruppen. Det finns även hela grupper som resonerar sig fram till ett resultat på uppgiften. En elev resonerar sig fram till ett resultat tillsammans med sin assistent. När alla grupper fått säga något om hur de tänkt, säger läraren att de ska samla in arbetsbladen och avsluta för dagen.

Sammanfattande reflektioner

Lektionerna är välstrukturerade från början till slut. Läraren ger information om vad lektionen ska innehålla, och använder sig av i förväg gjorda uppgifter vilka eleverna ska arbeta med under lektionen. Det finns inte heller mycket utrymme för diskussioner och frågor under lektionen eftersom läraren ger eleverna mycket fakta om ämnet. Detta undervisningsmönster påminner om den elevpassiva katederundervisningen (Scherp, 2002). Eleverna arbetar enskilt, hjälps åt så som de sitter eller är indelade grupper styrda av läraren. I dessa grupper sker det en kommunikation och deltagande mellan eleverna, och språket utvecklas hos den enskilda eleven (Säljö, 2000). När eleverna arbetar går läraren runt och hjälper, stöttar, förklarar och förtydligar för eleverna för att dessa ska kunna genomföra och lyckas med arbetet. Detta undervisningsmönster påminner om den lärarpassiva handledningen i Scherps (2002) undervisningsmönster. I exempelvis ett grupparbete blir eleverna indelade i grupper där varje grupp kan få ett land att arbeta med, och blir specialister på landet. Under den följande redovisningen berättar de för övriga elever i klassen vad de lärt sig, och hela gruppen utvecklar sin kunskap om olika redovisade länder i Europa. Klassen får djupare kunskap, än om de arbetat enskilt med ett land och inte förmedlat detta till resten av gruppen (Säljö, 2000). När lärarna sammanfattar de arbeten eleverna gjort berättar en lärare att denne gör sammanfattningen med hjälp av resonemang eller samtal med elevgruppen. Resonemang och samtal är enligt den sociokulturella lärandeteorin grunden i lärprocessen (Säljö, 2000).

DISKUSSION

I detta avsnitt följer en diskussion om min metod och mina reflektioner kring denna. Under nästa rubrik förs en diskussion om resultaten i arbetet.

Metoddiskussion

Undersökningen omfattar endast sex intervjuer och sex observationer på en viss skola och det går inte att dra några generella slutsatser utöver hur det fungerar på mellan- och högstadiet på just denna skola. Det går inte att generalisera hur lärare på andra skolor i kommunen och i övriga delar av landet resonerar om och hur de i praktiken arbetar med elevers läsförståelse (Stukat, 2011). Det finns så många olika sätt, samtidigt som lärarna har sin individuella undervisningsstil ibland annat klassrummet. En reflektion är att de lärare som är med i undersökningen känner sig trygga i sin yrkesroll. De har också en fungerande miljö i klassrummet och står på god pedagogisk grund. De intervjuer som genomförts är dock en fiktiv situation där lärarna tvingats ta ställning till hur de tror att de hade handlat ifall aktuell situation hade uppkommit i deras klassrum (Jegerby, 1999).

I klassrummet sker ett samarbete mellan eleverna och det förekommer både verbal och icke verbal kommunikation. Den ickeverbala kommunikationen har inte kunnat fångas upp till fullo. I så fall skulle en videokamera ha använts, vilket inte var aktuellt. En avvägning gjordes där ett samtal med rektorn kom fram till att lärarna skulle ha spänt sig. Genom en avvägning av mig och samtal med rektorn, som såg risken med att lärarna skulle kunna spänna sig vid användning av videokamera, föll mitt val på att inte använda något digitalt verktyg. Observationerna hade kunnat bli helt fel på grund av nervositet om en kamera användes i undersökningen (Vetenskapsrådet, 1990). Detta får komma senare i en annan undersökning. Istället förde jag anteckningar under mina observationer. Mina förhoppningar är också att intervjuerna och observationerna inte påverkats av mitt arbete som speciallärare på skolan. Risken finns att lärarna gett mig de svar på mina frågor som de tror sig veta är enligt mina önskemål, istället för att se mig som en student som läser till speciallärare. En annan risk är mitt eget förhållningssätt under intervjuerna och observationerna. På grund av min anställning på skolan var det extra viktigt att tänka på att mitt förhållningssätt var neutralt vid insamlandet av information i undersökningen. Risken med observationerna skulle annars kunna vara att mina tidigare erfarenheter och kunskap om klassen skulle kunna påverkas vid insamlingen av data. Mitt perspektiv vid insamlingen skulle inte vara objektiv. Min eventuella förförståelse om klassen skulle på så sätt kunna påverka mig i samband med observationerna. En annan faktor var mina iakttagelser av undervisningstillfället, vilka både kunde förstöras eller filtreras bort på grund av att min relation till skolan, dess personal och elever sedan tidigare. Det var därför viktigt att förhålla mig neutral under observationerna. Resultatet kunde annars påverka reliabilitetsfrågan (Stukat, 2011). Ytterligare en omständighet att tänka på är att observationerna är gjorda i ”realtid”. Min observation innehåller vad elever och lärare gör och säger i klassrummet under den aktuella lektionen. En djupare analys av lärarens arbete och undervisning i klassen där exempelvis en lektionsserie under fyra – fem lektionspass skulle ha tagit längre tid att genomföra, och hade inte rymts under den tid som stod till förfogande för att skriva arbetet.

Resultatdiskussion

Syftet i undersökningen är att studera hur lärare resonerar om och hur de i praktiken arbetar med elevers läsförståelse. I den här resultatdiskussionen jämförs vad lärarna sagt i vinjettintervjun och vad som setts och hörts i de deltagande observationerna.

Gör lärarna det som de säger att de gör? I första avsnittet beskrivs vad det finns för skillnader mellan vad lärarna säger i vinjettintervjun att de gör i sin undervisning och vad som senare setts och hörts av dem i praktiken under deltagande observationer i klassrummen. I nästa avsnitt beskrivs vad det finns för likheter mellan vad de i vinjettintervjun säger att de gör i undervisningen och vad de gör i praktiken.

Skillnader mellan vad lärarna sagt under vinjettintervjun och vad som har sagts och hörts under observationerna i klassrummen

Hur undervisningen är upplagd kan påverka hur kommunikationen och delaktigheten i klassrummet fungerar mellan lärare och elever samt elever emellan. I sin tur kan detta påverka hur eleven utvecklas i sin läroprocess i bland annat textläsning. Lärarna säger i vinjettintervjun att de försöker underlätta läsförståelsen för elever i bland annat läs- och svårigheter på olika sätt. Flera lärare har sagt i intervjun att de har högläsning i klassen, eller låter elever läsa i grupper eller enskilt. Detta moment går varken att se eller höra under observationstillfällena i klasserna.

I intervjun säger lärarna också att de har en diskussion och frågor mellan elever och lärare om innehållet i texten för att underlätta för bland annat elever i läs- och skrivsvårigheter. Detta arbete, som lärarna säger att de genomför, kan skapa en interaktion och kommunikation mellan eleverna i klassrummet. Eleverna kan också skapa sig en egen personlig uppfattning om de upplevelser som de får av bland annat information och förklaringar (Säljö, 2000). Momentet kan också vara viktigt eftersom Lundberg (2010) skriver att eleven skapar olika bilder eller scheman i huvudet när denne förstår innehållet i en text. Bilder eller scheman hjälper till att tolka den text eleven läser. När elever ställer frågor i samband med textläsning, visar de också många gånger att de är aktiva i sitt deltagande i gruppen och utvecklas i sin läsförståelse. Elevers frågor före, under och efter arbetet med en text finns också med som en punkt i Reichenbergs RU-Modell (2012). I enstaka vinjettintervjuer säger också lärarna att det är viktigt att eleverna ställer frågor om ämnet de läser.

Det är emellertid endast några få elever i klassen som räcker upp handen under lektionen och deltar i olika diskussioner under mina observationstillfällen i klassen. Det ställs också få frågor mellan elever och lärare. Kommunikationen i klassrummet mellan elever och lärare förekommer därför inte i någon större utsträckning i dessa sammanhang, vilket enligt vad som kommit fram under mina vinjettintervjuer, skulle vara ett större inslag i undervisningen.

Läraren utgår ifrån sina välstrukturerade inledningar och genomför sina välplanerade lektioner. Fakta om det aktuella ämnet presenteras och därefter arbetar eleverna med passande arbetsuppgifter som läraren valt ut på förhand, vilket kan vara uppgifter på arbetsblad eller skriven instruktion på tavlan. Alla i gruppen får samma uppgifter att arbeta med. I flera intervjuer säger flera lärare däremot att de individanpassar texten utifrån den enskilda elevens förutsättningar och förmåga att förstå och ta till sig innehållet i en text. Reichenberg och Lundberg (2012) skriver att elevens läsförståelse påverkas av hur lätt- eller svårläst en text är.

Läraren måste däremot tänka på att texten inte blir för torftig och saknar kontext då kan det istället bli ännu svårare för eleven i läs- och skrivsvårigheter att förstå textens innehåll.

Enligt mina iakttagelser påminner datan i observationerna mycket om den elevpassiva katederundervisningen där lektionerna är välplanerade. Eleverna har inget eller litet inflytande på utformandet och innehållet i undervisningen (Scherp, 2002).

Likheter mellan vad lärarna sagt under vinjettintervjun och vad som har sagts och hörts under observationerna i klassrummen

Det finns flera likheter mellan vad lärarna sagt om sin undervisning i intervjun och därefter genomfört i sin praktik i klassrummet. Först och främst är lärarna tydliga och har ett mål med undervisningen, då de har en välstrukturerad undervisning från början till slut. Detta underlättar för den enskilda eleven, som i detta fall vet vad ämnet ska handla om och vad denne ska lära sig. Lärarna säger bland annat att de går igenom materialet eleverna ska läsa i helklass innan varje enskild elev arbetar med det. Det finns också lärare som säger att de är medvetna om att elevens tidigare kunskap inom området underlättar läsförståelsen, vilket också bekräftas av Reichenberg och Lundberg (2012).

Utöver detta finns det flera faktorer som gör undervisningen lättare för elever i läs- och skrivsvårigheter. De lärare som intervjuats säger exempelvis i intervjun att de går igenom svåra ord och begrepp innan eleverna börjar arbeta med området och textmaterialet i hela gruppen. Under några få observationstillfällen i klassen förklarar lärare svåra ord och begrepp

Under ett lektionstillfälle förklarar en lärare vad som är längd- och breddgrader. Vid ett annat lektionstillfälle förklarar och visar ytterligare en lärare skillnaden mellan olika elektriska ledare. En tredje lärare ger exempel på vad som är massmedia. En genomgång av ord och begrepp underlättar också läsförståelsen och inferensläsningen av innehållet i den text elever i läs- och skrivsvårigheter ska läsa, och ingår också som en del av RU-Modellen (Reichenberg och Lundberg, 2012). RU-Modellen är exempel på schaffoldings, eller stödstrukturer, som tas bort efter hand som eleverna blir säkrare på att bland annat läsa och förstå innehållet i en text. I de fall lärarna arbetar med stödstrukturer i ett ämne i helklass innebär detta att alla elever får del av det, och utvecklas i sitt språk. Eleverna i gruppen får en högre kompetens än om de skulle ha arbetat enskilt med den aktuella uppgiften. Att alla elever är inkluderade på detta sätt ligger i linje med Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) där det framhålls att lärare ska kunna möta de behov som alla elever har och möjliggöra för exempelvis ett likvärdigt lärande och kommunikation. Om inte eleven får det stöd och hjälp som kan behövas kan det leda till att denne inte satsar helhjärtat på läs- och skrivträning, och risken blir att självförtroendet blir lidande ifall misslyckandet är stort (Taube, 2007).

Lärarna säger i vinjettintervjun att de har grupparbete i klasserna, och framkommer även i flera av mina deltagande observationer. I till exempel NO används laborationer där eleverna själva får testa och göra olika experiment för att lättare förstå ämnet. Laborationer kan vara konkreta och visuella exempel för att bland annat visa samband mellan olika ämnen.

Under ett observationstillfälle redovisas grupparbete för resten av klassen. Varje grupp har blivit specialiserad på ett land, och ska därefter presentera detta för resten av klassen. Den enskilda gruppen sprider på så sätt kunskap till de övriga eleverna. Alla får en ökad kunskap, kompetens och helhetsförståelse om olika länder i Europa (Säljö, 2000). I dessa arbeten blir

användningen av språket en naturlig del, och det blir en lärandesituation där den enskilda elevens språk utvecklas (Säljö, 2000). Undervisningsmönstret påminner om det lärarpassiva handledningsmönstret förutom att eleverna arbetar i grupp, och inte enskilt, som eleverna oftast gör enligt detta mönster. Mönstret stämmer däremot överens med dessa observationer då läraren går runt bland elevgrupperna och hjälper, förtydligar och förklarar uppgifterna för eleverna (Scherp, 2002).

I flera av mina intervjuer framkommer att lärarna arbetar med texten på något olika sätt i klasserna. Digitala verktyg som power-point-presentationer där ämnet presenteras i bild och text, Internet med fakta och bilder, lärarens egna ritade bilder på tavlan och så vidare kan vara ett stöd för eleverna för att förstå innehållet. Under mina observationer i klasserna framkommer också sett att eleverna använder sig av dessa verktyg. Lärarna använder sig av ett medierat lärande för att eleverna ska kunna få den hjälp och det stöd de behöver för att ämnet ska bli så tillgängligt som möjligt. Hur kunskapen ska redovisas kan också påverka hur eleven bearbetar och förstår texten, exempelvis kan elevens resultat påverkas olika beroende på om det är en inlämningsuppgift, prov eller annan form av redovisning (Taube, 2007). När vi använder oss av olika redskap som finns till förfogande lär vi oss av tidigare generationers kompetens och erfarenheter enligt den sociokulturella lärandeteorin (Säljö, 2000).

PEDAGOGISKA/SPECIALPEDAGOGISKA KONSEKVENSER

Undervisningen i klasserna skulle ha vunnit på en mer elevaktiv katederundervisning under bland annat introduktionen i de olika ämnena. En tanke är att styrda och öppna diskussionsfrågor, som ligger nära elevernas egen vardag där de känner igenom sig, skulle kunna underlätta för bland annat elever i läs- och skrivsvårigheter. Genom att ta tillvara elevers tankar och ställa utmanade frågor till elever skulle de också kunna få möjlighet att fundera och dra slutsatser i det aktuella ämnet. Detta skulle i en introduktion kunna göras i mindre grupper.

Elever skulle eventuellt bli säkrare i ämnet och våga ”ta ut svängarna” när de vet vad ämnet handlar om. I vinjettintervjun har lärarna själva flera idéer om hur de skulle kunna inleda ämnet, och det är bara att genomföra detta i sin undervisning. Ett annat sätt är att använda sig av alla stegen i Reichenbergs RU-Modell (2012), i vilken elever i läs- och skrivsvårigheter kan få ett mer aktivt läsande i grupp. Detta kan leda till att det blir en mer läraraktiv handledning i mindre grupper. Detta kan också leda till en ökad inkludering i klasserna där elever är aktiva och deltar i hög utsträckning. Detta skulle kunna leda till att kommunikationen och språket utvecklas hos den enskilda individen och att denne på så sätt lättare skulle kunna förstå innehållet i de texter som används i SO- och NO. Idag kan dessa texter i många fall vara svåra att förstå för den enskilda eleven (Reichenberg, 2000). Den enskilda elevens självkänsla och självförtroende skulle kunna utvecklas på ett positivt sätt ifall undervisningen kunde utvecklas genom en ökad kommunikation och aktivt deltagande i gruppen.

REFERENSLISTA

Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram-dokument eller verktyg? (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 248)*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A, Ahlberg, (Red). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. (s. 251 – 274) Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C, Nilholm & E, Björck – Åkesson, (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66 - 84). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (Red.) (2011). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Ericson, B. (Red.) (2010). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

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

Häggström, I. (2010) Elever med läs- och skrivsvårigheter/Dyslexi. I L, Bjar, C, Liberg, (Red.). *Barn utvecklar sitt språk* (s. 239 – 254). Lund: Studentlitteratur.

Jergeby, U. (1999). *Att bedöma en social situation – tillämpning av vinjettmetoden*. Stockholm: Socialstyrelsen, CUS skrift, 1999-9-3.

Larsen, O S (1997) *Psykologiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

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

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Merriam, S B. (1993). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur. (Valbar litteratur).

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

Nygård Larsson, P. (2011). *Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences, 62.)* Malmö högskola, Lärarutbildningen.

Reichenberg, M & Lundberg. I. (2012). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal- för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.

Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 149)*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Svenska Unescorådet (2006) *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10 (2)*. Stockholm:

Scherp, H. G. (2002). *Elevers lärmiljö. Lärares undervisning och elevers lärande*. Arbetsrapport, Institutionen för utbildningsvetenskap. Karlstads universitet.

Schultz Larsen. O (1997) *Psykologiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur

Skolinspektionen. (2010). *Läsprocessen i svenska och naturorienterande ämnen, årskurs 4-6*. Stockholm

Skolverket, (2011) *Lgr 11 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Västerås: Edita

Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sundblad, B (1995). Dyslexi – vad är det? Krut. Nr.79 (3/95)

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag. (Valbar litteratur).

Taube, K (2007). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Uddevalla: Nordstedt akademiska förlag

Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab

Wolff, U (2006). Olika lässvårigheter kräver olika pedagogiska insatser. *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter* (Nr 1/2006).

BILAGOR

Bilaga 1

Intervjudesign

Bakgrundsfrågor:

1. Hur länge har du arbetat som lärare i ämnena?
2. Har du någon specifik utbildning i arbete med texter, t ex genrepedagogik, cirkelmetoden?
3. Hur definierar du begreppet *text*?

Case:

Du ska nu planera inför en lektion eller ett tema där du och dina elever kommer att använda er av detta eller dessa textavsnitt (kapitel) ur läroboken.

I klassen finns tre elever i läs- och skrivsvårigheter.

4. Hur tänker du kring din planering kring textläsning?
5. Hur förbereder du eleverna på den text eller texter som ni ska arbeta kring?
6. Hur tror du att du motiverar eleverna att arbeta med texten/texterna? Ge också exempel.
7. Hur märker du att eleverna är motiverade? Ge också exempel.
8. Vilka svårigheter tror du att eleverna kan ha för att förstå texten/texterna?
9. Ge i sådana fall exempel på hur du kan underlätta svårigheterna med texten/texterna för eleverna i dessa fall?
10. Använder du någon form av bilder, förklarar begrepp och svåra ord osv. för eleverna? I sådana fall hur?
11. Tänker du på att ta speciell hänsyn (eller anpassning) i din planering till de elever som i är läs- och skrivsvårigheter? I så fall hur?
12. Vilken är din viktigaste roll? Hur resonerar du kring detta?
13. Tycker du att detta (vinjetten) är ett realistiskt fall?
14. Följdfrågor utifrån vad respondenten svarar.

Bilaga 2

Observationsschema

Undervisningsmönster

Form

- A. Elevaktiv helklassundervisning
- B. Elevpassiv helklassundervisning
- C. Läraraktiv handledning vid individuellt arbete, par- eller grupparbete
- D. Lärarpassiv handledning vid individuellt arbete, par- eller grupparbete
- E. Annat

Läromedel

- A. Lärobok/övningsbok i ämnet eller andra facktexter
- B. Skönlitterära texter.
- C. Audiovisuellt material
- D. Internet/pedagogiska dataprogram
- E. Material skapade av läraren specifikt för denna lektion.
- F. Föremål och realia som elever och lärare tagit med
- G. Andra läromedel

Indikator

1. Tydlighet i mål och innehåll

- Genomför en genomtänkt lektionsstart
- Genomför en välstrukturerad lektion (enligt vinjettintervjun?)
- Ger tydliga beskrivningar och förklaringar (hänsyn till SvA-elever och elever med läs- och skrivsvårigheter utifrån vinjettintervjun?)
- Kontrollerar att eleverna förstått
- Gör ett tydligt sammanfattande lektionsslut