



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Läsförståelseundervisning i grundsärskolan

- hur några lärare för elever i de äldre åldrarna talar om det

Namn: Lena Ståhl
Program: Speciallärarprogrammet, LLU610



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LLU610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT 2015
Handledare: Lena Fridlund
Examinator: Monica Reichenberg
Kod: HT15-2910-017-LLU610

Nyckelord: grundsärskolan, läsförståelse, lässtrategier, aktiv läsförståelseundervisning, interaktion, strukturerade textsamtal

Abstract

Bakgrund: Elevens läsförmåga har betydelse för ett livslångt lärande och ett aktivt liv i dagens textsamhälle och är viktig för alla elever. Kritik har riktats mot grundsärskolan och att en aktiv läsförståelseundervisning inte prioriterades för de äldre eleverna. Forskning visar att strukturerade textsamtal främjar elevernas läsförståelse i grundsärskolan. Mot denna bakgrund väcktes ett intresse för att studera hur lärare i grundsärskolan talar om läsförståelseundervisning.

Syfte: Syftet med studien är att studera hur några lärare i grundsärskolan talar om läsförståelse och undervisning i läsförståelse för elever i de äldre åldrarna. Några centrala frågeställningar är: *Hur beskriver lärarna läsförståelse? Hur beskriver lärarna att de undervisar i läsförståelse? Vilka möjligheter och hinder upplever lärarna i undervisningen i läsförståelse?*

Teori: Studiens teoretiska utgångspunkter är det sociokulturella perspektivet på lärande, där lärande sker i meningsfulla sammanhang i interaktion och samspel med andra, samt en konstruktivistisk kunskapssyn där den sociala kontexten har betydelse för en djupare läsförståelse och stöds på Snows modell (2002) där kognitiva och sociokulturella teorier samverkar i läsprocessen.

Metod: En kvalitativ forskningsintervju användes som metod och sex lärare i grundsärskolan som undervisar i svenska år 6-9 intervjuades. Vid analysen av textsvaren användes meningskoncentrering som metod för att kunna göra jämförelser och för att få fram likheter och skillnader. Resultatet har tolkats utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och "Snows modell" där aktivitet, läsare och text interagerar i läsprocessen och är beroende av den sociokulturella kontexten.

Resultat: Lärarna har insikt i vad läsförståelse är och att alla lärare är överens om läsförståelsens betydelse för elevens självständighet, fortsatta utbildning och delaktighet i samhället. De lärare som undervisar i strukturerade textsamtal anser att det är gynnsamt för eleverna. Samtliga lärare samtalar om faktatexter i grupp där lässtrategier kopplas till textens innehåll. Lärarna har uppmärksammat att avkodningssvårigheter, förkunskaper, motivation och språkförmåga kan vara hinder i läsförståelsen, men beskriver också hindren som möjliga vägar för att förbättra elevernas läsförståelse.

Förord

Till mina informanter vill jag rikta ett stort tack! Tack för att ni på kort varsel har tagit emot mig och att ni med stort engagemang har delat med er av era erfarenheter om läsundervisning med fokus på läsförståelse. Era skildrande berättelser är en viktig del i empirin.

Jag vill även rikta ett stort tack till min handledare Lena Fridlund som med sin kunskap har gett förslag till förbättringar under arbetets gång, men ändå med utgångspunkten att det är jag som är ”herre över min text”. Din vägledning genom hela arbetet har varit ett stort stöd för mig.

Lena Ståhl
Skara i januari 2016

Innehållsförteckning

1	Inledning och bakgrund	1
2	Syfte och frågeställningar	3
3	Litteratur och forskningsgenomgång	3
3.1	Historik	3
3.2	Styrdokument.....	4
3.3	Undervisning i grundsärskolan	5
3.4	Läs- och läsförståelseundervisning.....	8
4	Teoretiska utgångspunkter	13
5	Metod	15
5.1	Val av metod.....	15
5.2	Urval	15
5.3	Genomförande	16
5.4	Analysens utgångspunkter	17
5.5	Trovärdighet och ett gott hantverk	17
5.6	Etiska utgångspunkter.....	18
6	Resultat och analys	19
6.1	Läsförståelsens innebörd	19
6.2	Läsförståelseundervisning	21
7	Diskussion	31
7.1	Metoddiskussion	31
7.2	Resultatdiskussion	32
7.3	Pedagogiska och specialpedagogiska konsekvenser	37
8	Referenslista	38
	Bilaga 1	
	Bilaga 2	

1 Inledning och bakgrund

”God läsförståelse är nyckeln till framgång i de flesta av skolans ämnen och grunden för ett livslångt lärande och ett aktivt liv som samhällsmedborgare” (Reichenberg, 2012, s.145). Att få dela läsoplevelser med andra och att kunna läsa och förstå texter leder till ökad livskvalitet och självständighet och är viktigt för alla elever (Browder, Gibbs, Ahlgrim-Delzell, Courtade, Mraz & Flowers, 2009; 2008; Reichenberg & Lundberg, 2013). Reichenberg och Lundberg menar att det finns en risk att hamna i utanförskap i dagens textsamhälle om man inte kan läsa, förstå och ta del av information. Brev från myndigheter och reklam kan leda till problem om man inte förstår allt i texten. Ett exempel på läsförståelsens betydelse från min egen praktik i grundsärskolan är när en elev berättade att han hade börjat brottnings. Jag undrade hur han hade fått information om det. Då säger han ”läste du inte affischen nere i idrottshallen Lena”. Den här eleven vet vad den lästa texten ska användas till och genom att skaffa information kan han påverka och förändra sin situation som i det här fallet handlade om att komma iväg på brottnings, något som han länge hade pratat om.

I grundsärskolans senare år, årskurs 6-9, möter jag en del elever med svårigheter att förstå vad de läser. Forskning visar att lärarens kunskap i kombination med höga förväntningar har stor betydelse för att eleven ska få möjlighet att utveckla läs- och skrivförmågan (Hattie, 2009; Rosenthal & Jacobsson, 1968; Skolverket, 2014). I Sverige är grundsärskolan en egen skolform för elever som på grund av en utvecklingsstörning inte kan nå målen i grundskolan (SFS 2010:800, 7 kap. 5§). Det är en skolform med samma krav som övrig skolverksamhet att skapa goda förutsättningar för kunskapsutveckling och ge varje elev redskap för att nå så långt som det går för att förstå och hantera omvärlden (SFS 2010:800). Lärarna har således ett stort ansvar för att eleverna ska nå så långt som möjligt i sitt lärande och en viktig del i detta är att eleverna får goda förutsättningar att utveckla sin förmåga att läsa och förstå text. Denna förmåga bidrar till elevens personliga utveckling och till kunskapsutveckling i alla skolans ämnen (Dewitz et al, 2009; Guthrie, 2004) .

Det är då inte med tillfredsställelse som jag tar del av den kritik som har riktats mot grundsärskolans undervisning, även om studierna är få, och urvalet inte är representativt för alla grundsärskolor. I studier/rapporter har det nämligen framkommit att undervisningen i grundsärskolan varit mer inriktad på omsorg än kunskapsutveckling (Berthen, 2007; Blom, 2003; Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2001; SOU 2004:98). Berthen (2007) har studerat två klasser i grundsärskolan och i grundsärskoleklassen beskrivs de skriftspråkliga aktiviteterna som begränsade och att de mestadels består av skolförberedande övningar som inte sätts in i ett meningsfullt sammanhang. I Skolinspektionens (2010) granskning av tjugoåtta grundsärskolors undervisning i ämnet svenska framkom det att alla elever inte fick tillräckliga förutsättningar att utveckla de språkliga förmågor som uttrycks i kursplanen. En aktiv läsundervisning prioriteras inte för de äldre eleverna och eleverna fick få möjligheter att reflektera och bearbeta innehållet i olika texter genom fördjupade samtal.

Framträdande i undervisningen var individuellt arbete och isolerad färdighetsträning på bekostnad av lärande i samspel och interaktion i meningsfulla sammanhang.

Vid läsning av faktatexter var det mer fokus på att träna läsfärdighet än att få en djupare förståelse för textens innehåll. Många lärare hade inte relevant utbildning för grundsärskolan och hälften saknade ämnesdidaktisk kompetens i svenska (Skolinspektionen, 2010).

Både internationell och svensk forskning visar att lärare i skolan ägnar för lite tid till explicit undervisning som går ut på att läraren förklarar och visar hur effektiva lässtrategier används för eleverna och att läsundervisningen ofta är ”kontrollerande” vilket innebär att eleverna läser texter och får svara på frågor efteråt för att visa vad de har förstått (Applegate & Applegate, 2010; Durkin, 1978/1979; Liberg, 2010; Westlund, 2013).

För elever med funktionsnedsättningen utvecklingsstörning visar studier ett tydligt samband mellan den undervisning de får och deras läsförmåga (Allor, Mathes, Roberts, Cheatham & Champlin, 2010; Allor, Mathes, Roberts, Cheatham & Otaiba, 2014; Browder et al., 2008; 2009). När undervisningen är strukturerad och systematisk upplagd och eleverna samtalar om textens innehåll i grupp, visar sig detta främja elevernas läsförståelse (Alfassi, Weiss & Lifshitz, 2009; Reichenberg & Fälth, 2014; Reichenberg & Lundberg, 2013; Van Den Bos, Nakken, Nicolay & Van Houten, 2007).

Östlund (2012) anser att villkoren och karaktären för att undervisa har förändrats i grundsärskolan, vilket stämmer överens med min egen uppfattning. I uppdraget är det mer fokus på elevernas utveckling i relation till kunskapsmålen. I kursplanerna i den nya läroplanen beskrivs detaljerat vad eleverna ska lära sig och vad de ska uppnå för de olika betygsnivåerna i kunskapskraven. En förändring i uppdraget som framkommer i kursplanerna för ämnet svenska är att undervisning ska leda till en mer kvalificerad läsförmåga och det är mer fokus på att eleverna ska utveckla en djupare läsförståelse genom att få kunskap om och få tillämpa olika läsförståelsestrategier i undervisningen (Skolverket, 2011b). Denna betoning på kunskap gäller för övrigt hela grundskoleutbildningen.

Grundsärskolan har också fått kommentarmaterial som tydliggör och förklarar innehållet i läroplanen (Skolverket, 2011a). Gilla/Läsa/Skriva är ett bedömningsstöd i svenska för grundsärskolan årskurs 1-6 (Skolverket, 2014). I de nya behörighetsreglerna (SFS 2011:326) ska lärarna ha rätt utbildning i grunden för den nivå som de undervisar på och en speciallärarutbildning med inriktning mot utvecklingsstörning. Läslyftet är en fortbildning med start hösten 2015 och syftet är att utveckla kvaliteten på undervisningen genom att öka elevers läsförståelse och skrivförmåga utifrån det uppdrag som skrivs fram i läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2015).

Mitt eget intresse för läsundervisning och den kritik som har riktats mot undervisning i grundsärskolan har varit bidragande faktorer till studiens inriktning. Det har också väckt nyfikenhet för hur andra lärare i grundsärskolan talar om undervisning i ämnet svenska med fokus på en aktiv läsundervisning.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att studera hur några lärare i grundsärskolan talar om läsförståelse och undervisning i läsförståelse för elever i de äldre åldrarna. Några centrala frågeställningar är:

- Hur beskriver lärarna läsförståelse?
- Hur beskriver lärarna att de undervisar i läsförståelse?
- Vilka möjligheter och hinder upplever lärarna i undervisningen i läsförståelse?

3 Litteratur och forskningsgenomgång

Detta kapitel inleds med en kort historisk tillbakablick på särskolans framväxt med fokus på utbildningsmöjligheter och lärande. Därefter redogörs för några styrdokument som är av betydelse för grundsärskolans verksamhet och vad de säger om elevers lärande och kunskapsutveckling med fokus på läsundervisning i ämnet svenska. För att sedan gå över på att beskriva grundsärskolans pedagogiska kontext, lärarens kompetens och forskning om läsundervisning för den aktuella målgruppen. Avslutningsvis beskrivs läsundervisning mer generellt med fokus på läsförståelse, läsförståelsestrategier, läsförståelseundervisning och faktorer som har betydelse för läsförståelseutvecklingen.

3.1 Historik

Utbildning för elever med funktionsnedsättningen utvecklingsstörning har funnits sedan 1860-talet och sinnesslöskolor som det då kallades bedrevs på anstalter där eleverna både bodde och gick i skola (Reichenberg, 2012). Anstalter inrättades av enskilda personer, välgörenhetsföreningar och landsting (Söder, 2012). Det saknas empiriska studier över skolarbetets innehåll från den här tiden men en betydelsefull textkälla är Rappes bok, *Några råd och anvisningar vid sinnesslöa barns (idioters) vård, uppfostran och undervisning*, från 1903. Med stöd i Rappes texter belyser Berthen (2007) några centrala uppgifter i undervisningen. En viktig uppgift var att kunna skilja de bildbara från de obildbara som inte ansågs mottagliga för undervisning. Sinnesslöskolans arbete handlade främst om att fostra och undervisa i praktiska ämnen men även så långt som möjligt undervisa i läsåmnen. Sinnesträning var centralt i undervisningen och motivet var att det skulle göra eleverna mer mottagliga för den egentliga undervisningen. Att inte kunde läsa betraktades som en oförmåga och en trolig anledning för att bli intagen på sinnesslöskola (Grunewald, 2009).

Det var först 1968 som alla barn fick rätt till undervisning och de som tidigare hade ansetts obildbara betraktades nu som utvecklingsbara. Landstingen som redan ansvarade för omsorgen av personer med en utvecklingsstörning fick nu även ansvar för särskolan (Szönyi & Tideman, 2012). Habiliteringsuppdraget var framträdande i särskolans första läroplan Lsä 73 och undervisningen gick huvudsakligen ut på språkträning, sinnesträning och ADL-träning som innebär aktiviteter i det dagliga livet (Berthen, 2007). Normaliseringsprincipen införande innebar att alla personer ska leva ett så normalt liv som möjligt i samhället och särskolor lokalintegrerades med grundskolan (Szönyi & Tideman, 2012). Särskolan fick en ny läroplan, Lsä 90, 1990 med mer betoning på kunskapsuppdraget till skillnad från den tidigare läroplanens betoning på habilitering (Berthén, 2007). När huvudmannskapet för särskolan togs över av kommunerna skrevs den första gemensamma läroplanen för grundskolan och grundsärskolan, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994). Tanken med kommunaliseringen var att närma sig målet om en ”skola för alla” där alla elever undervisades tillsammans oavsett förutsättningar och förmågor.

Den här riktningen ändrades när den nya läroplanen implementerades (Skolverket, 2011b) då grundsärskolan återigen fick en egen läroplan men med en tydligare struktur och med mer betoning på kunskapsuppdraget (Frithiof, 2012). Sammanfattningsvis kan viktiga steg/förändringar i särskolans historia när det gäller utbildningsmöjligheter beskrivas på följande sätt:

... att vissa och så småningom alla ansågs bildbara, att läroplaner skrevs, att undervisningen blev alltmer normaliserad, integrerad och även, strax före millenniumskiftet kommunaliserad (Frithiofs, 2012, s.135).

Att personer med en utvecklingsstörning eller andra intellektuella svårigheter skulle lära sig läsa ansågs länge varken möjligt eller nödvändigt. Det var inte förrän i slutet av 1980-talet som intresset för dessa personers läs- och skrivförmåga växte och det senaste decenniet har intresset mer inriktats på läs- och skrivutveckling i relation till samhällets krav (Browder et al., 2009; 2008; Reichenberg & Lundberg, 2013; Skolverket, 2014).

3.2 Styrdokument

Som redan nämnts i inledningen och som den historiska bakgrunden påvisar så har villkoren och karaktären för att undervisa i grundsärskolan förändrats under åren. Förändringar sker fortgående i dagens skola och ställer krav på att läraren är väl insatt i aktuella styrdokument såsom skollag, läroplan och kursplaner. Styrdokumentens syfte är att skapa ett gemensamt synsätt på internationell, nationell och lokal nivå. För elever i behov av särskilt stöd är det än viktigare att läraren känner till och håller reda på vad som gäller eftersom skolan har ett speciellt ansvar för dem (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Skollagen anger övergripande mål för hur arbetet ska utformas i skolan. Grundsärskolan är till för elever som inte når grundskolans kunskapskrav på grund av en utvecklingsstörning (SFS 2010:800, 7 kap., 5 §). Begreppet utvecklingsstörning är ett omdiskuterat begrepp och kan av många uppfattas som negativt, men eftersom det fortfarande används i samband med diagnos, lagtexter och styrdokument kommer jag använda mig av det i texten. För att en elev ska ha rätt att få sin undervisning i grundsärskolan krävs en pedagogisk, psykologisk, social och medicinsk utredning och därefter görs en bedömning om grundsärskolan är rätt skolform för eleven. En elev i grundsärskolan kan läsa ämnen eller ämnesområde samt ämnen enligt grundskolans kursplaner eller en kombination av ämnen och ämnesområden. Ämnesområden är till för de elever som inte kan tillgodogöra sig utbildningen i ämnen och de läser då inriktningsträningsskola (SFS 2010: 800, 11 kap., 8§). Skollagen ska alltid ha barnets bästa som utgångspunkt i all utbildning (SFS 2010: 800, 1 kap., 10§) och att alla elever ska tillägna sig kunskaper och färdigheter som behövs för att delta i samhällslivet (SFS 2010:800, 1 kap., 4§). Grundsärskolan ska ligga till grund för fortsatt utbildning och ska så långt det är möjligt motsvara den som ges i grundskolan (SFS 2010.800, 11 kap., 2§). Den här studien riktar in sig på elever årskurs 7-9 som läser ämnen i grundsärskolan.

I läroplanen (Skolverket, 2011b) uttrycks det tydligt att språket är nyckeln till elevens framgång i skolan ”språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade” (s.9). Vidare står det att varje elev ska få utveckla sin språkliga förmåga genom att få många möjligheter att samtala, läsa och skriva. Förmågorna ska utvecklas i meningsfulla sammanhang och att eleverna ska få utveckla sin förmåga att arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Enligt Lgr11 ska eleverna ”ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att läsa, förstå och reflektera över texter” (sid.111). Undervisningen ska behandla ”lässtrategier för att avkoda och förstå olika texter, sökläsnings och läsning mellan raderna” (s.113).

Kommentarmaterialet (Skolverket, 2011a) tydliggör skolans ansvar när det gäller att elevernas utveckling av läsning och att det sker genom att eleverna får möta olika texter och samtala om innehåll, vilket kan vara att återberätta, beskriva och sammanfatta texter. ”Förmågan att samtala utvecklas i samspel med andra” (s.92) och det framgår att förmågan är en viktig förutsättning för elevens delaktighet och uppfattning av olika gemenskaper. Reflektion beskrivs som ett resonemang som ska leda eleven vidare och det kan vara att värdera eller förutspå i texten. Det innebär också att kunna ”koppla texters innehåll till egna erfarenheter, jämföra olika texter och beskriva samband, likheter och skillnader dem emellan” (s.93). I kommentarmaterialet står det att eleverna ska lära sig läsförståelsestrategier för olika typer av texter och förklaras med att det kan vara ”att kunna återge enskilda detaljer i en text, sammanfatta innehållet, se samband, tolka och förstå bildspråk eller mer abstrakta budskap” (Skolverket, 2011a, s.96).

En förändrad syn på läskunnighet framträder i kursplanen (Skolverket, 2011b). I tidigare kursplaner för obligatoriska särskolan (2002) handlade läskunnigheten om att eleven skulle kunna läsa, förstå och återge texters innehåll. Det förändrade uppdraget i den nya läroplanen är att eleverna ska utveckla förmågan att reflektera över texter, vilket innebär att eleverna inte bara ska uppleva texter utan även ”tänka” över vad de läser och för att kunna göra det behöver eleverna i undervisningen få kunskap om olika läsförståelsestrategier för att kunna läsa och förstå texter på olika sätt (Skolverket 2011b). Ett förändrat undervisningsuppdrag förutsätter att läraren har kunskap om vad läsförståelse och läsförståelsestrategier innebär (Skolverket, 2015).

3.3 Undervisning i grundsärskolan

Pedagogisk kontext

Inom det specialpedagogiska fältet har det varit ett rikt utbud av speciella metoder, särskilda material och läromedel kring undervisning för elever med en funktionsnedsättning i jämförelse med ämnesdidaktiska teorier (Helldin, 1998; Holmqvist, 2004). Det finns få studier kring det pedagogiska arbetet i grundsärskolan och i de fall det har studerats beskrivs ofta verksamheten som omsorgsinriktad med fokus på elevers välmående och känsla av trygghet och då på bekostnad av elevernas kunskapsutveckling (Reichenberg, 2012; Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2001; SOU 2004:98). En förklaring som lyfts fram i sammanhanget är särskolans långa historia av att ha organiserats under landstingets verksamhet med fokus på omsorg och habilitering (Berthen 2007; Skolinspektionen, 2010; Östlund, 2012). Östlund (2012) har riktat kritik mot denna onyanserade beskrivning gällande omsorgen i särskolan och menar att undervisningen kan framstå som omsorgsinriktad förutsatt att den behandlar det läroplan och kursplaner föreskriver. Det viktigaste är att undervisningen utgår från höga förväntningar på eleverna, rimliga krav och utmaningar där det finns en balans mellan omsorg och krav, trygghet och utmaningar (Skolinspektionen, 2010).

Det finns inte ett entydigt sätt att se på begreppet utvecklingsstörning men några gemensamma drag är att det innebär ”svårigheter att ta in och bearbeta information, bygga kunskap samt tillämpa kunskap” (Granlund & Göransson, 2012, s.12). Gränserna för vad som är möjligt att lära flyttas ständigt och Berthen (2007) ifrågasätter om lärandet i grundsärskolan utgår från det vi idag vet om elevernas möjligheter att lära eller om motiv och föreställningar har sitt ursprung i särskolans historiska rötter. Forskning visar att sättet att lära är viktigare än begåvningen för vad en elev kan uppnå (Granlund & Göransson, 2012; Jakobsson & Nilsson, 2011).

Elever som fått ett varierat stöd har uppnått bättre resultat än de som har fått traditionell undervisning med liten variation, enkla uppgifter och flera repetitioner (Rutland & Campbell, 1996). Om det som ska läras sker ofta och i lagom takt och kan kopplas till tidigare erfarenheter kan personer med en utvecklingsstörning lära in kunskap och bearbeta information på ett väl fungerande sätt (Granlund & Göransson, 2012). Elever med funktionsnedsättningen utvecklingsstörning är en heterogen grupp vilket gör att elevernas språk- och kommunikationsutvecklingen ser olika ut. Studier visar att det finns en variation i hur självständiga eleverna blir i sitt läsande och en del elever behöver stöd av bilder eller ett objekt eller få texter upplästa för dem under hela skoltiden (Skolverket, 2014).

Lärarens kompetens

Vilken kompetens behöver lärarna för att elever i grundsärskolan ska nå så långt som möjligt i sin utbildning? Enligt Östlund (2012) visar forskning inga indikationer på att det finns några särskilda metoder, särskild pedagogik eller att eleverna i grundsärskolan behöver särskilda lärare. Han ser däremot ett behov av kompetens som:

”... riktas mot interaktionella, relationella och föränderliga processer i vilka värden om inkludering, likvärdighet, jämlikhet och delaktighet grundläggs”(s.155).

Läraryrket i särskolan är komplext och för att undervisa i svenska behöver läraren ämnesdidaktisk kompetens i ämnet samt kunskap och erfarenhet av elevernas funktionsnedsättningar och dess konsekvenser för lärandet. Utöver det behöver läraren en bred repertoar av undervisningsstrategier för att kunna anpassa undervisningen till elevernas olika behov, erfarenheter och förutsättningar (Skolinspektionen, 2010). Florin och Swärd (2011) framhåller att oavsett skolform ska läraren anpassa sitt förhållningssätt och sin undervisning efter alla elever i klassen och för att kunna möta alla elevers behov behöver läraren både generell och individuell kompetens. Enligt Hattie (2009) har skickliga lärare både ämneskunskaper och förmåga att använda kunskaperna i sin undervisning. Förhållningssättet handlar om lärarens attityder och tilltro till elevers förmåga att lära sig läsa och skriva och tilltro till att den egna undervisningen är av betydelse för eleven. Det förändrade undervisningsuppdraget när det gäller läsförståelse i läroplanen (Skolverket, 2011) innebär att läraren behöver ha:

”... grundläggande kunskap om vad läsförståelse och läsförståelsestrategier innebär och kunna undervisa om läsförståelsestrategier på ett strategisk och systematiskt sätt samt ha ett förhållningssätt som sätter texter och berättelser i fokus för undervisningen och som infattar höga förväntningar på och tilltro till sina elevers förmåga att lära sig” (Skolverket, 2015, s.3)

Forskning om läsundervisning

I inledningen har kritik lyfts fram när det gäller skriftspråkliga aktiviteter och läsundervisning i grundsärskolan (Berthen, 2007; Skolinspektionen, 2010). Enligt Reichenberg (2012) finns det få svenska studier kring läs- och skrivforskning inom grundsärskolans verksamhet. Däremot är den internationella forskningen kring läs- och skrivundersökningen mer omfattande och har lett till riktlinjer för undervisning eftersom studier har visat att de flesta eleverna med en intellektuell funktionsnedsättning kan lära sig läsa genom intensiv undervisning med hjälp av en tydlig struktur och att eleverna får möjlighet att delta i skriftspråkliga aktiviteter. Målet med riktlinjerna är att det ska leda till att eleverna blir mer självständiga i sin läsning och till en ökad livskvalitet. Riktlinjerna utgår från fem viktiga komponenter i läsundervisningen och är fonologisk medvetenhet, kunskap om ljud och bokstäver, ordförråd, läsflyt och läsförståelse (Browder et al., 2008; 2009).

Allor et al. (2010) har under två till tre år genomfört en studie på 59 elever med lindrig eller måttlig utvecklingsstörning där eleverna har fått läsundervisning i smågrupper. Eleverna fick dagligen strukturerad läsundervisning. Resultatet visar att eleverna läsförmåga utvecklades genom en omfattande och strukturerad läsundervisning över en längre period.

Allor et al. (2014) har gjort en interventionsstudie där 76 elever ingick. Det var elever med intellektuella handikapp och elever med en lindrig eller måttlig utvecklingsstörning. Eleverna fick dagligen läsundervisning i små grupper ca 40 minuter under ett till fyra år. Interventionsgruppen hade gjort betydligt större framsteg både vad det gäller språk- och läsförmåga är jämförelsegruppen som inte hade fått strukturerad läsundervisning. Resultaten visade att elever med en utvecklingsstörning kan få en grundläggande läsförmåga när förutsättningarna är gynnsamma, vilket innebär en omfattande och strukturerad undervisning som sker under en längre tid.

Soltani & Roslan (2013) har studerat 60 elevers avkodningsförmåga. Deltagare i studien var ungdomar mellan 15-23 år gamla med en lindrig utvecklingsstörning. Enligt forskarna så är det många elever som har avkodningssvårigheter i den här målgruppen men de anser att det har saknats forskning om området. Forskarna studerade tre viktiga komponenter för avkodning: fonologisk medvetenhet, automatiserad avkodning och fonologiskt korttidsminne. Resultatet visade att alla tre komponenter korrelerade med avkodningsförmågan och att fonologiskt korttidsminne har en betydlig bidragande effekt på fonologisk medvetenhet och bidrar betydligt till elevens avkodningsförmåga.

Forskningsstudier som är inriktade på läsförståelse för elever med en utvecklingsstörning är van den Bos et al. (2007) forskningsstudie kring läsförståelse. I deras undersökning deltog 38 vuxna personer med lindrig utvecklingsstörning som har tränat på fyra lässtrategier: förutspå, ställa frågor, klargöra och sammanfatta som används i reciprok undervisning (RU) en modell där lärande sker i samspel och dialog med andra och eleverna skapar mening tillsammans. En slutsats som de kom fram till var att strategiträning vid textsamtal var betydelsefull för deltagarnas läsutveckling. I Israel har Alfassi et al. (2009) bedrivit en studie där personer i åldern 15-21 år fick träna på RU i smågrupper. Det visade sig att elevernas förståelse hade ökat efter träningen.

Reichenberg och Lundberg (2013) har gjort en interventionsstudie på 40 elever i grundsärskolan där hälften av eleverna tränade på läsförståelse enligt RU och den andra hälften fick träna enligt en modell som går ut på att träna inferenser som innebär att eleverna tränar på att läsa mellan raderna och att hitta svar på tre sorters frågor. Läraren förklarade och modellerade lässtrategier för eleverna i båda modellerna. I Reichenberg och Fälth (2014) interventionsstudie deltog 31 elever från fyra grundsärskolor med elever som läser inriktning träningskola och ämnesområden. Även i denna studie fick eleverna träna på läsförståelse utifrån RU och inferensträning. Båda studierna (Reichenberg och Fälth, 2014; Reichenberg & Lundberg, 2013) visade att läsförståelsen hade ökat signifikant och en viktig förutsättning för att läsförståelsen ska öka är att eleverna får träna regelbundet på strukturerade textsamtal i en liten grupp och att lärarna vågar utmana eleverna i den närmaste utvecklingszonen. Det visade sig också att alla elever oavsett läsförmåga kan delta i undervisning i läsförståelse om de får stöd i sitt läsande och att de då kan fokusera mer på innehållet. Sammanfattningsvis så visar ovanstående studier att det finns ett tydligt samband mellan den undervisning eleverna får och deras läsförståelse.

3.4 Läs- och läsförståelseundervisning

Läsförståelse

I inledningen konstaterades att en aktiv läsundervisning inte prioriterades i många grundsärskolor. Vad innebär en aktiv läsundervisning? Westlund (2011, 2015) anser att i en aktiv läsundervisning är det primära att tänka över *vad* man läser och inte bara *att* man läser. En aktiv läsning är enligt Lundberg (2010) när eleven kan anpassa sin läsning efter textens krav och att eleven är medveten om när han eller hon förstår eller inte förstår. Aktiv läsning förutsätter en slags medvetenhet om de egna tankeprocesserna, den egna inläringen. *Metakognitiv förmåga* innebär att man är medveten om hur man tänker om sitt eget tänkande och kan åtgärda det när man inte förstår (Reichenberg & Lundberg, 2013). För läsförståelse behövs samspel mellan läsare och text (Bråten, 2013; Liberg, 2010; Lundberg, 2010; Reichenberg & Lundberg, 2013; Westlund, 2011;2013; 2015). Bråten (2013) definierar läsförståelse ” som att utvinna och skapa mening genom att genomsöka och samspela med skriven text” (s.47). Det handlar dels om en textnära förståelse och att få ut den mening som texten förmedlar men också att skapa mening genom att dra slutsatser utöver det som står i textens rader.

I en amerikansk studie undersökte Durkin (1978/1979) hur mycket tid lärare ägnade åt att stödja elevers utveckling av läsförståelse och hur mycket tid som lades på att kontrollera läsförståelsen. Lärarna ansåg att de undervisade i läsförståelse när eleverna fick svara på frågor efter att ha läst en text men enligt Durkin är det att kontrollera läsförståelse och läsförståelseundervisning är när eleverna får berätta hur de har förstått en text eller när de får stöd med hur de ska förstå textens innehåll. Ett mönster som han uppmärksammade var att eleverna förväntades utveckla sin läsförståelse själva, vilket fortfarande förekommer och Applegate och Applegate (2010) anser att många lärare och elever uppfattar att läsförståelse är att återberätta text, leta svar i text och läsa upp text. De anser att det behövs ett förändrat synsätt för att elever ska utveckla djupare läsförståelse. Av enkätsvar i PIRLS 2006 framgår det att svensklärarna i årskurs fyra lägger lite tid på formell undervisning som leder till en djupare läsförståelse och att undervisningen handlar mest om att kontrollera läsförståelse i form av att eleverna får förklara eller visa vad de har förstått av en text (Liberg,2010; 2010;Westlund, 2013). Reichenberg och Lundberg (2013) menar att de fortfarande möter lärare som hävdar att de arbetar med läsförståelse när de låter eleverna läsa tyst i en bämbok. I Skolinspektionens (2010) tidigare nämnda rapport om grundsärskolan påvisades också brister i undervisningen när det gällde en djupare förståelse för texter. Det här kan uppfattas som att det inte råder samstämmighet mellan den undervisning som bedrivs på många skolor och den kunskap vi har utifrån forskning om undervisning i läsförståelse.

Läsförståelsestrategier

Enligt Reichenberg och Lundberg (2013) kan inkludering i klassrummet innebära att läraren har de verktyg som behövs för att varje elev får utveckla sin läsförmåga och läsförståelse så långt det går. Vad är det då för verktyg som behövs? Liberg (2010) menar att *lässtrategier* är de verktyg som minskar avståndet mellan läsare och text och som leder läsaren mot ökad förståelse. Enligt Bråten (2013) är läsförståelsestrategier de mentala aktiviteter som läsaren väljer att använda ”för att tillägna sig, ordna och fördjupa information från text samt för att övervaka och styra sin egen textförståelse” (s. 69). Det är främst svaga läsare som gynnas av god studieteknik och lämpliga lässtrategier. *Minnesstrategier* är den enklaste och ytligaste typen och används för att repetera eller upprepa information eller skriva av delar av texten mer eller mindre ordagrant.

Struktureringsstrategier används för att binda samman, gruppera och ordna information med hjälp av t.ex. begreppskartor och sammanfattningar. *Elaboreringsstrategier* används för att göra texten mer meningsfull genom att bearbeta, fördjupa och öka informationen i texten och koppla det till läsarens förkunskaper. *Övervakningsstrategier* använder läsaren för att kontrollera och bedöma den egna förståelsen under läsningen och det kan vara att läsaren upplever att texten är lätt att förstå och läser vidare men det kan också vara att läsaren upptäcker brister och ökar den strategiska insatsen. För en god läsförståelse krävs det att läsaren använder strategierna på ett flexibelt och effektivt sätt när det behövs (Bråten, 2013).

För att eleverna ska lära sig använda strategier som kan vara till hjälp för att förstå textens budskap behöver det ske i reella lässituationer där meningsskapande sker i en aktivitet. Högläsningstunder och samtal om texter är meningsskapande aktiviteter. Som redan redovisats visar flera studier ett starkt samband mellan den undervisning eleverna med en utvecklingsstörning får och deras läsförståelse (se s.7). En undervisning med tydlig struktur och som är systematiskt upplagd ger möjlighet till att samtala om textens innehåll och ett explicit stöd vid läsning av texter. Genom samtal om texternas innehåll får eleverna stöd med att utveckla lässtrategier och i förståelseprocessen är följande strategier framträdande:

”... att knyta an till egna erfarenheter, identifiera huvudbudskapet, sammanfatta innehållet, se orsakssamband, göra förutsägelser om vad som kommer hända härnäst, dra slutsatser och generalisera, associera till andra texter de har läst eller skrivit samt kritiskt granska texters form och innehåll” (Skolverket, 2014, s.30).

Om lärare överbetonar tillämpning av läsförståelsestrategier kan eleverna få svårt för att koncentrera sig på budskapet och det finns en risk att elevernas läsupplevelse störs. I innehållsundervisning är det fokus på berättelsens innehåll och inte på hur man använder strategier. En balanserad undervisning i läsförståelsestrategier, kopplad till innehållsträning har visat sig vara framgångsrik. Meningen är att eleverna ska komma till insikten att strategier används när texten är svår. Arbete med läsförståelse tar tid och det finns ingen snabb och enkel lösning eller enskild metod som har effekt på alla elevers lärande (Westlund, 2015).

Lässtrategier kan förklaras som *stödstrukturer/ scaffolding* för eleven och innebär att läraren använder tillfälliga byggnadsställningar för att underlätta förståelsen av texten så att inläring kan ske. Tanken är att de är tillfälliga och byts ut med nya stöd allteftersom och slutmålet är att eleven ska ”lära sig läsa för att lära på egen hand” (Westlund, 2011, s.123). Eftersom elever behöver olika mycket stöd behöver det vara individanpassat vilket ställer krav på lärarens medvetenhet om varje enskild elevs kunskapsnivå. Syftet med *scaffolding* är att lärandet sker i den *proximala utvecklingszonen* och att varje elev först får stöd för att sedan klara det själv. Det kan också förklaras med att eleven ska få rätt utmaningar för att utvecklas så långt som möjligt utifrån sin kognitiva nivå. För att eleven ska kunna veta vilken lässtrategi som är lämplig att använda vid olika texter behöver läraren undervisa/modellera i det. Det handlar om ett lärande i ett *monologiskt klassrum* där frågorna är öppna och att eleverna uppmuntras att i *dialog* med andra tänka på en högre förståelsenivå. *Imitation* betraktas som ett inlärningsredskap och sker genom att eleverna imiterar vuxna eller mer kunniga kamraters språk och handlingar i den sociala interaktionen och påminner om *scaffolding* (Westlund, 2011).

Undervisning i läsförståelse

Vad är det som behövs i undervisningen för att eleverna ska utveckla god läsförståelse? Anmarkrud (2013) hänvisar till RAND Reading Study Group (2002) och konstaterar att det finns mycket forskning kring vad som ”ska till” för att läsaren ska nå en god förståelse av en text och att den forskningen även ger kunskap om vad undervisningen behöver innehålla. Undervisning i *avkodning* har en positiv inverkan på läsförståelse och om eleven har goda avkodningsfärdigheter behöver inte all kraft läggas på den tekniska sidan. Undervisning i hur man använder *lässtrategier* ger eleverna bättre förståelse samtidigt som de blir bättre på att övervaka sin förståelse av en text. Explicit undervisning i lässtrategier är bra och särskilt för svaga läsare. *Explicit läsförståelseundervisning* handlar om konkret och direkt undervisning där läraren förklarar och modellerar effektiva lässtrategier och visar hur de används för eleverna. Det kan också vara att läraren är modell och visar hur man kan tänka högt kring olika texter. Det finns ett tydligt samband mellan elevernas *ordförråd* och läsförståelse. Det blir svårt för en läsare att förstå innehållet om läsaren till övervägande del möts av svåra ord i texten. En undervisning som inriktas på att utveckla ett bra ordförråd hos eleverna är därför viktig i undervisningen i läsförståelse. Det är viktigt att undervisningen i läsförståelse sker i *reella lässituationer* och integreras i de ämnen där texter ingår. Att undervisa i läsförståelse frikopplat från eleverna faktiska textläsningar kan leda till att eleverna inte använder det de lär sig om läsförståelse i texter i andra ämnen. Alla lärare ska vara lärlärare eftersom alla ämnens texter har sin egenart. Kunskap om olika typer av texter, textstrukturer och olika texters uppbyggnad underlättar förståelsen av text. Därför är det viktigt att eleverna får möta olika genrer och att skillnaderna mellan genrerna tydliggörs. *Genrekunskap* kan ses som ett hjälpmedel för eleverna om hur den aktuella texten kan läsas och att läraren ger modeller för hur man kan tänka för att förstå olika textgenrer. *Läsmotivation* och läsförståelse påverkas positivt av att eleverna får reella och meningsfulla valmöjligheter.

Viktiga faktorer/komponenter i läsförståelseutvecklingen

Läsförståelseundervisningen innebär mycket mer än att använda några metoder. Lärarens sätt *att leda* klassen och förmåga *att anpassa* undervisningen utifrån elevernas olika behov av texter och behov av färdighetsträning är viktigt innehåll för en god läsförståelseundervisning. Läsförståelse är komplext och är beroende av fler komponenter än flytande ordavkodning och det är flera faktorer som samspelar och påverkar hur läsförståelsen utvecklas. Bråten (2013) formulerar följande komponenter som är betydelsefulla i sammanhanget: ”läsarens ordavkodningsfärdighet, muntlig språkkompetens, kognitiva förmågor, förkunskaper, kunskaper om skriftspråk, läsförståelsestrategier och läsmotivation” (s.17). Att läraren har kännedom om de olika komponenterna är en förutsättning för att kunna genomföra en individanpassad undervisning i läsförståelse. Det är också viktigt att betrakta alla komponenter i ett sammanhang och att undervisningen utgår från ett helhetsperspektiv. Blir det för mycket fokus på delarna finns en risk att helhetssynen förloras i läsprocessen och i läsförståelseundervisningen.

Några faktorer som kan hindra en god läsförståelse hos individen är enligt Reichenberg & Lundberg (2013):

”...bristfällig ordavkodning, bristfälligt flyt och alltför låg läshastighet, otillräckligt ordförråd, svårighet att aktivera egna erfarenheter och förkunskaper, svårigheter med inferenser (läsa mellan raderna, svårigheter med textbindning (att se hur ord, meningar och stycken hänger ihop), passiv hållning, låg motivation och bristfällig metakognition, allför komplicerad meningsbyggnad” (s.49).

Enligt författarna är faktorer som kan hindra läsförståelse också riktlinjer för hur en elevs läsförmåga kan utvecklas och kan vara att en elev med bristfällig ordavkodning får systematiska övningar för att få läsflyt.

De flesta forskare är nu överens om att läsprocessen består av både en teknisk avkodningssida och en förståelsesida som står i interaktion med varandra (Bråten, 2013; Lundberg, 2010; Westlund, 2015). Om det råder obalans mellan sidorna kan det innebära att elever som läser med flyt kan ha svårigheter med läsförståelsen. Motsatsen är elever som har svårigheter med ordavkodning men förstår vad de läser. För mycket fokus på delarna kan visa sig på olika sätt. Skillnaden mellan bra läsare och de som har svårigheter ökar över tid när det gäller läsförståelse och visar sig alltmer högre upp i skolåren.

Goda avkodningsfärdigheter är viktigt för läsförståelsen men det finns en fara om elever med avkodningssvårigheter bara får undervisning som är inriktad på teknisk läsfärdighet (Anmarkrud, 2013). Om mycket energi får läggas på avkodningen finns det en risk att eleven inte får så mycket behållning av det lästa (Bråten & Strømsø, 2013; Lundberg & Reichenberg; 2013) och om innehållssidan försummas kan det påverka elevens kunskapsutveckling på sikt eftersom en god läsförståelse har inverkan på alla skolämnen (Dewitz, Jones & Leahy, 2009; Guthrie, 2004). Det här kan kopplas till Skolinspektionens (2010) kritik mot grundsärskolan i inledningen och att färdighetsträning tränas på bekostnad av förståelseprocesser. Elever med ordavkodningssvårigheter kan uppnå en relativt god läsförståelse genom goda förkunskaper (Bråten, 2013).

Den *språkliga förmågan* beror på elevens ordförråd, grammatiska kunskaper, språkliga medvetenhet och verbala minne och har en stor betydelse för förmågan att förstå det man läser (Bråten, 2013). Elwér (2014) har studerat elever med läsförståelseproblematik och i resultatet framkommer det att elever som läser med flyt men utan att förstå oftast inte upptäcks förrän de har gått några år i skolan. Problemen blir uppenbara när texterna blir svårare och det kan då få stora konsekvenser för elevens fortsatta skolgång. Elevernas språkproblem utmärks av ett begränsat ordförråd, grammatiska problem, svårigheter att återberätta och att komma ihåg vad man har läst. Vidare förespråkar hon ett medvetet och strukturerat språkutvecklande arbetssätt med alla elever i förskolan och under hela skoltiden, vilket kan ses som ett predikativt arbete för att elever med läsförståelseproblem tidigt ska få medvetna och riktade insatser.

Förförståelse och *omvärldskunskap* handlar om den bakgrundskunskap som läsaren har. För att utveckla läsförståelse måste man ha förförståelse och förmåga till att aktivera den vid textläsning. Förförståelsen beror på läsarens kulturella bakgrund, kognitiva mognad och livserfarenhet. Förståelsen påverkas av elevens arbetsminne och handlar om att komma ihåg och integrera information i texten. Läsförståelsen påverkas också av långtidsminnet och den bakgrundskunskap som finns lagrad där (Westlund, 2011). Läsarens förmåga att skapa, lagra och plocka fram inre bilder kan ha betydelse för en djupare förståelse för textens innehåll. Det kan bero på en bristande föreställningsförmåga eller att föreställningsförmågan inte används aktivt vid läsning. Enligt Bråten (2013) kan man då med framgång undervisa elever i hur de kan skapa bilder som representerar tankar och idéer om texten för att få en bättre förståelse. Att det finns ett tydligt samband mellan generell intelligens och läsförståelse visar sig genom att alla läsare med en god avkodningsförmåga inte har en god läsförståelse och att läsförståelsen är beroende av fler komponenter (Bråten, 2013).

En elev som har *läsmotivation* läser mycket, är koncentrerad på läsningen och har uthållighet och på så sätt leder det till att eleven får mer behållning av det de läser och läser mer och utvecklar på så sätt sin läsförståelse. Elevers förväntningar om bemästrande, handlar om hur eleven värderar sin läskompetens och bygger på tidigare prestationer av att lyckas eller misslyckas med läsuppgifter. Självkänsla, motivation och feedback hör ihop. Uppmuntran och positiv återkoppling från andra har betydelse för elevens förväntningar på att kunna bemästra läsningen. Lärarens beröm och uppmuntran ska riktas mot elevens ansträngning och processen. Det finns en risk att elever som gör uppgifter för att få något eller för att göra någon annan glad utvecklar en svag självkänsla. Det är viktigt att eleverna utmanas och får lyckas och att svårighetsgraden anpassas utifrån elevens förmåga. Inre motivation gör eleven nyfiken och engagerad i läsningen och den inre motivationen skapar lusten till ett livslångt lärande (Westlund, 2011).

Lärarens uppgift är att hjälpa eleverna att hitta lämpliga *texter* som utgår från elevernas intressen. För att väcka elevernas läslust och för få dem att läsa aktivt behöver texterna knyta an till det som är meningsfullt och angeläget för eleverna. Att hitta rätt text är inte enkelt. Är texterna för svåra finns det en risk att flera elever inte hänger med ” på läståget”. Å andra sida finns det en risk att en del elever tappas intresse och lusten om texterna är för lätta. Det är inte tillräckligt att eleverna får arbeta med läsförståelse i skönlitterära texter utan de måste också få beredskap för att läsa faktatexter (Reichenberg & Lundberg, 2013). I läroplanen framgår det att eleven ska möta och tillägna sig kunskap om olika texter (Skolverket, 2011b). Att läsa olika texter ger eleverna möjlighet till en mer komplex och djupare kunskap (Bråten & Strømsø, 2013). Skolinspektionens (2010) kritik mot grundsärskolan i inledningen berör även faktatexter och att det har varit mer fokus på lästräning än en djupare förståelse av innehållet i grundsärskolan.

Reichenberg och Lundberg (2013) anser att det i grundsärskolan finns elever som på grund av kognitiva svårigheter inte har uppnått den mognad och läsförmåga som krävs för att kunna läsa faktatexter strategiskt på egen hand när de går på högstadiet och att det då blir ändå viktigare med en strukturerad undervisning i läsförståelse där man diskuterar och samtalar om faktatexter i grupp. Det räcker alltså inte med texter som är anpassade till elevens förutsättningar och utvecklingsnivå eftersom en text inte kan stå på egna ben. I undervisningsprocessen innebär det att läromedelstexter är en del av samspelet mellan elever, lärare och ämnets innehåll där läraren har textgenomgångar. Många elever upplever att böckerna är barnsliga i grundsärskolan. Vidare deklarerar Reichenberg & Lundberg (2013) att författare och förlag står inför en utmaning att skapa tillgängliga faktatexter eftersom brister på tillgängliga texter i kombination med dålig läsförståelse inte är gynnsamt för elevernas läsförståelse.

Tyst läsning innebär oftast att eleven väljer en bok själv och läser i under en avsatt tid. Hattie (2009) har i studier påvisat att lärarens undervisning i litteratur har större effekt på elevernas läsförmåga än den mängd litteratur som de exponeras för. För elever som har problem med läsning kan det vara förödande om läraren lägger mycket tid på tyst läsning eftersom de inte utvecklar lässtrategier på egen hand (Myrberg, 2005; Fridolfsson, 2008). Det här gäller främst elever som inte tycker om att läsa av någon anledning.

4 Teoretiska utgångspunkter

En av de teoretiska utgångspunkterna i studien är det sociokulturella perspektivet på lärande. I styrdokumentet framgår det att lärande sker genom interaktion med andra och i samspel med miljön vilket också är utgångspunkten i en sociokulturell kunskapssyn (Säljö, 2014). Den svenska skolan vilar på en demokratisk grund och det innebär att lärandet handlar om att eleven i samspel med andra ska förstå och att läraren ser till alla elevers rätt till lärande, som i det här fallet handlar om läsförståelseundervisning (Körling, 2012).

I perspektivet är den sociala interaktionen och den kultur man lever i av betydelse. Vi påverkas av vår historik och den kultur vi lever i. Det finns alltid en historia som kulturen grundar sig på och därför presenterades grundsärskolans framväxt och pedagogiska kontext i litteraturbakgrunden (Säljö, 2014). För att förstå lärande, kunskaper och färdigheter räcker det inte med att se till människors biologiska förutsättningar och erfarenheter som skapats i miljön. För att denna förståelse ska bli komplett behöver man också se till människans förmåga att samspela med det hon själv har skapat och med andra människor och förmågan att anpassa sig till olika villkor (Säljö, 2005).

Ett förändrat synsätt på lärande kan också förstås utifrån perspektivet och att det inte finns en teknik eller metod för hur människor lär och hur lärandets problem kan lösas och det innebär att nya undervisningsmetoder eller teknologier bara ändrar lärandets villkor. Denna förändrade syn på lärande syftar i den här studien på elever med funktionsnedsättningen utvecklingsstörning. I det sociokulturella perspektivet finns det ingen biologisk gräns för elevens lärande och utveckling. Den fysiska och intellektuella förmågan för mänskligt tänkande och handlande förändras hela tiden och det som är avgörande är vilka intellektuella och fysiska redskap eleven har tillgång till (Säljö, 2014).

När det gäller sociokulturella teorier om lärande är Lev Vygotskij en förgrundsgestalt (Säljö, 2005; Westlund 2011). Dialogens betydelse för kunskapsutveckling, den proximala utvecklingszonen zonen och stödstrukturer är begrepp som kopplas till Vygotskij's teorier om lärande som underlättar elevens förståelse av en text och har beskrivits tidigare i texten (se s.14). Språk och tänkande är också centralt och det innebär att eleven inte bara använder verktyg utan även är skapare av verktyg (Lindqvist & Magnusson, 1999). Det kan kopplas till att eleven använder verktyg för att läsa och för att tänka över vad man läser behöver eleven även vara skapare av verktyg. Vidare behöver eleven kunna välja strategisk i verktygslådan efter ett passande verktyg. Fysiska redskap kan i det här fallet vara att få en text uppläst och intellektuella redskap kan vara lässtrategier. Samtal om text är ett intellektuellt verktyg där eleven får insikt och förståelse genom Kooperation med andra, en djupare förståelse av textens innebörd får man genom att diskutera och samtala med andra om textens innehåll (Reichenberg & Lundberg, 2013). Omsorg som fokuserar på elevens lärandeutveckling kan förklaras med att eleven får möta svårigheter och lära sig genom dem och brist på omsorg är att inte utmanas i skolan. Utifrån lärarperspektivet handlar det om lärarnas förståelse för den förändring lärandet kan utgöra. Omsorg är när läraren tar ansvar för att pröva något annat så att eleverna förstår (Körling, 2012).

Många av dagens forskare om läsförståelse analyserar sociala och kulturella aspekter av läsning utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande i sociala sammanhang i klassrummen där läsning är en aktivitet (Strømsø, 2013). En konstruktivistisk syn på lärande och förståelse innebär att det är eleven som konstruerar kunskap själv genom en aktiv insats.

När det gäller läsförståelse förklarar Andreassen (2013) det med att när eleverna möter en text är det elevens eget kognitiva arbete som leder till förståelse och i detta arbete är det viktigt att använda strategier. Vidare menar han att det inte står ” i motsättning till att förståelseprocessen (och lärandet) påverkas av dialog och samspel med andra” (s.251). En konstruktivistisk kunskapssyn kan på så sätt ses som en förutsättning för att lärarna ska kunna ställa utmanande frågor som leder till reflektion om både textens innehåll och strategianvändning eftersom frågorna ofta utgår från elevernas förkunskaper. Andreassen (2013) refererar till Pressley som förklarar denna motsägelse med att när lärarna i interaktion med eleverna förklarar och modellerar lässtrategier är det bara början på ”den konstruktivistiska läsprocessen i elevens huvud” (s.252).

Den sociala kontexten har mer eller mindre betydelse i en konstruktivistisk kunskapssyn. Utgångspunkten i studien är att söka samband istället för motsättningar mellan kognitiva och sociokulturella teorier vilket stöds av att flera forskare relaterar till Snows (2002) modell om läsprocessen där kognitiva processer samverkar med sociala processer i en aktiv läsförståelseundervisning (Andreassen, 2013; Anmarkrud, 2013; Bråten 2013; Westlund, 2011). Kognitiva processer innebär att läsaren aktiverar sina förkunskaper för att förstå information i texten och sociala processer innebär att läsaren kan delta i en dialog om texten. Centrala begrepp inom en aktiv läsförståelseundervisning är: undervisning, språk och tanke, kognitiva utmaningar, självkänsla, proximala utvecklingszonen, scaffolding/stödstrukturer, feedback, metakognition, dialog, interaktion och imitation (Westlund, 2011). För att eleverna ska utveckla en god läsförståelse enligt ”Snows modell” behöver läraren ta hänsyn till flera faktorer och att läsaren, texten och aktiviteten är ömsesidigt beroende av varandra. När det gäller *läsaren* som är *elev* behöver läraren beakta följande faktorer: motivation, förkunskaper, muntlig språkkompetens, kognitiva förmåga och kunskaper om skriftspråk. *Aktiviteten* - vilket är syftet med läsningen är avgörande för hur eleven ska läsa texten. *Textens* struktur och innehåll påverkar också läsförståelsen. Utöver de tre komponenterna som är läsare, aktivitet och text är läsförståelsen beroende av den *sociokulturella kontexten*.

Den läsundervisning som eleverna får ska vara predikativ och skapa förutsättningar för den fortsatta skolgången och för ett socialt liv utanför skolan. För att detta ska kunna ske måste lärare själva vara lärande och öppna för förändringar. Det här innebär att lärare bör sätta ord på det som sker i klassrummet, att lärare blir medvetna om det som är handling och hur de kan tänka om det de gör i klassrummet. Klassrummets praktik, skolans styrdokument och forskning bör således samspela. Körling (2012) beskriver det som att läraren behöver se till det som händer nu och tänka framåt ”läraren måste stå med ett ben i nuet och ett ben i framtiden” (s.34). Hur vi talar om undervisning och om elever har betydelse för hur vi senare agerar (Rosenthal & Jacobsson, 1968).

5 Metod

5.1 Val av metod

I den kvalitativa ansatsen är huvuduppgiften att tolka och förstå de resultat som kommer fram (Backman, 1998; Trost, 2005; Stukát, 2014). För den här studien är en kvalitativ ansats passande eftersom syftet är att förstå hur människor resonerar och att försöka urskilja varierande mönster i handlingar/tankar (Trost, 2005). Samtalet är en grundförutsättning för att skaffa sig kunskap. Forskningsintervjun är ett professionellt samtal där kunskap konstrueras i inter-aktionen mellan intervjuaren och den intervjuade. Vilken forskningsmetod som väljs beror på forskningsproblemet och vad man vill ha svar på. Om forskningsfrågan kan formuleras utifrån *hur* något upplevs eller görs är kvalitativa intervjuer relevanta. I det aktuella problemområdet har kritik framkommit när det gäller undervisning i läsförståelse för elever i de senare åren i grundsärskolan. Eftersom det är läraren som bedriver undervisningen är det intressant att studera hur de resonerar om läsförståelse i grundsärskolan med de äldre eleverna och för att få svar på mina frågeställningar i syftet har jag valt en kvalitativ forskningsintervju som metod (Kvale & Brinkmann, 2014).

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv studeras den sociala praktiken. Därför har jag i mitt val av metod övervägt att göra observationer i kombination med intervjuer för att både få information om vad lärarna gör i sin undervisning och vad de säger att de gör (Stukát, 2014). Observation är lämpligt som metod när man vill studera människors beteende och deras interaktion med miljön (Kvale & Brinkmann, 2014). Det är däremot svårt att observera tankar och känslor och det som studeras blir mer yttre beteenden (Stukát, 2014). Eftersom intresset är riktat mot lärarnas perspektiv och hur de talar om undervisning i läsförståelse har jag begränsat mig till intervjuer. En halvstrukturerad intervju ger möjlighet att utveckla och få mer djup i respondenternas svar (Stukát, 2014). Utifrån ovanstående resonemang harmoniserar en halvstrukturerad kvalitativ forskningsintervju med studiens fokus, eftersom syftet är att studera hur några lärare talar om läsförståelseundervisning i grundsärskolan.

5.2 Urval

För att skapa överensstämmelse mellan forskningsfrågor och urval har jag valt att intervju lärare som arbetar i grundsärskolan och som undervisar de äldre eleverna som läser enligt grundsärskolans ämnen, åk 6-9, i svenska. Det är oftast bara en klass i grundsärskolan för elever i de äldre åldrarna i mindre kommuner så var jag medveten om att urvalet var begränsat och att det bara är en till två lärare som undervisar i det aktuella ämnet. Det är ett bekvämlighetsurval eftersom jag kontaktade närliggande kommuners grundsärskolor årskurs 6-9 och sökte efter lärare som undervisade i ämnet svenska. Detta urval grundas i en förhoppning från min sida om att finna relevanta respondenter för studien. Kontakter upprättades med närliggande kommuners grundsärskolor och de medverkande är sex lärare från fem skolor och representerar olika kommuner. Samtliga lärare har behörighet för att undervisa i ämnet svenska i årskurs 7-9 i grundsärskolan. En av lärarna har behörighet grundad på erfarenhet och har läst tre terminer på speciallärarutbildningen med inriktning utvecklingsstörning, en lärare är specialpedagog, två lärare är speciallärare med inriktning utvecklingsstörning och två lärare läser speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning nu och är grundskollärare med behörighet att undervisa i ämnet svenska.

5.3 Genomförande

Som intervjuare behövs god kunskap om intervjuområdet och ett första steg var att läsa in mig på forskning kring problemområdet. Därefter har intervjufrågor utformats utifrån syfte och frågeställningar, som har förankring i litteratur och forskningsgenomgång samt teoridel (Stukat, 2014). En väl planerad och förberedd intervju är en grunden för att det ska bli god kvalitet på den kunskap som produceras i intervjuinteraktionen, vilket i sin tur leder till bättre förutsättningar för att få ett bra intervju-material att behandla. Utgångspunkten är att kunskap skapas i interaktionen mellan intervjuaren och den intervjuade (Kvale & Brinkmann, 2014).

Eftersom jag inte är en erfaren intervjuare har intervjufrågorna varit ett viktigt stöd för mig och genom att vara väl förtrogen med frågorna har min tanke varit att jag ska kunna vara mer fokuserad på vad respondenten berättar och att på så sätt kunna anpassa frågorna och ordningsföljden under samtalsgången (Trost, 2005). För att se att intervjufrågorna var tydliga och att de svarade mot studiens syfte har jag diskuterat dem med min handledare och för att inte utgå från att alla lärare undervisar i läsförståelse har jag använt mig av några öppna frågor inledningsvis om läsundervisning för att sedan komma in på mer specifika frågor om läsförståelse. För att avsluta med en mer hypotetisk fråga, ”om du fick önska” (bilaga 1). Tre kurskamrater som undervisar i grundsärskolan på högstadiet i ämnet svenska har läst igenom frågorna i intervjuguiden och gett respons på dem. Utifrån denna respons omformulerades några frågor för att bli tydligare och enklare.

Efter att ha ringt runt till närliggande kommuners grundsärskolor har jag via rektor eller skolans expedition kommit i kontakt med läraren/lärarna som är ansvariga för undervisningen i svenska på högstadiet. Första kontakten med respondenterna har således skett via telefon där jag har presenterat min studie och förhört mig om att lärarna stämmer överens med mitt urval och om de är intresserade av att delta i studien. Samtliga lärare som tillfrågades tackade ja och datum för intervju bestämdes vid första kontakten. Därefter skickades missivbrev ut via mail (bilaga 2). I missivbrevet har studiens syfte inte presenterats detaljerat eftersom det då kan finnas en risk att lärarna inte resonerar spontant utan ger de ”rätta svaren” på hur det ska vara istället för hur det är (Trost, 2005). Rektors samtycke är inte nödvändigt när det är vuxna personer men i de fall som jag inte har haft kontakt med rektorerna har jag bitt lärarna att informera dem i efterhand om att de deltar i studien.

I den första intervjun fick jag positiv feedback av respondenten efteråt och för att säkerställa att jag hade fått svar på mitt syfte så analyserades den första intervjun direkt efteråt. Jag lyssnade igenom den för att få en bättre uppfattning om intervjuinteraktionen. Vilket handlade om hur jag lyssnade och om frågorna vävdes in i ett sammanhang.

Därefter transkriberades intervjun och en analys av utskriften genomfördes för att se att jag hade fått svar på mitt syfte. Det jag upptäckte var att frågan om läsförståelsens betydelse för eleverna i grundsärskolan behövde förtydligas med varför lärarna tycker att det viktigt att eleverna får en god läsförståelse. Intervjuerna har genomförts på lärarnas skolor och det har funnits möjlighet att sitta ostört och intervjuerna har varit 30-40 minuter långa. Registrering av intervjusvar har skett via ett inspelningsprogram på iPad och även mobil som backup, därefter har inspelningen förts över till datorn. Innan intervjuerna transkriberades lyssnade jag igenom dem. I intervjun där två lärare deltog har jag markerat vem som har sagt vad i utskriften av intervjun. Ett program på datorn har använts där man kan sänka hastigheten på talet, vilket har underlättat transkriberingen av texterna som har skrivits ut ordagrant. Respondenternas svar och mina frågor har transkriberats.

Därefter har jag lyssnat på samtalet igen i normal hastighet och samtidigt följt med i den skrivna texten för att se så att jag inte har missat något under utskriften.

5.4 Analysens utgångspunkter

Genom att läsa igenom intervjuvaren flera gånger har det i den första bearbetningen framkommit specifika temaområden som stämmer överens med syfte och den teoretiska utgångspunkten. I denna första bearbetning framkom följande temaområden: *läsförståelsens innebörd och läsförståelseundervisning*. Utifrån varje intervjutext har uttalanden urskiljts som stämmer överens med temaområdena *läsförståelsens innebörd och läsförståelseundervisning* i en sammanfattande analys av varje enskild intervju med samma struktur för att underlätta analyserandet. Eftersom dessa två huvudteman kom att innehålla en stor mängd empiriskt material i form av respondenternas utsagor påbörjade jag en ny genomläsning. Vid en ny genomläsning har intervjupersonernas yttranden dragits ihop till kortare formuleringar, vilket (Kvale & Brinkmann, 2014) benämner som meningskoncentrering och huvudinnebörden av det som sagts har formuleras med några ord. Genomläsningen resulterade i att jag kunde urskilja ett antal mindre temaområden. Dessa blev på så sätt underrubriker till de två temaområdena läsförståelse och läsförståelseundervisning. Läsförståelsens innebörd ledde till underkategorierna definition, betydelse och lässtrategier. Läsförståelseundervisning ledde till underkategorierna aktivitet, läsaren och texten. När det gäller aktivitet har jag utgått från syftet med läsningen t.ex. att läsa högt, samtala om text etc. Läsaren utgår från faktorer som påverkar elevens läsförståelse. Texten utgår från form och innehåll. Hinder och möjligheter som lärarna upplever i läsförståelseundervisningen ingår i underkategorierna aktivitet, läsare och text och summeras i resultatdiskussionen.

För att kunna göra jämförelser och för att urskilja likheter och olikheter har lärarnas uttalanden kodats med en siffra och därefter har alla relevanta uttalanden sorterats under huvudteman med underkategorier i en gemensam sammanställning. Då kunde mönster urskiljas i form av likheter/olikheter i resonemang om läsförståelsens innebörd, läsförståelseundervisningen samt hinder och möjligheter i läsförståelseundervisningen. Vid flera tillfällen har jag återgått till originaltexten för att kunna göra förtydliganden och för att välja passande citat. Oberoende av vilken analytisk strategi man använder så blir resultaten av betydelse först då man reflekterat över, tolkat och relaterat dem till en teoretisk nivå (Bryman, 2011). Resultatet har tolkats utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utifrån ”Snows modell” (2002) där aktivitet, läsare och text interagerar i läsprocessen och är beroende av den sociokulturella kontexten. Den sammanfattande analysen har kopplats samman med styrdokument, forskning, litteratur och det sociokulturella perspektivet utifrån en interaktiv syn på läsförståelse i relation till elever med en utvecklingsstörning.

5.5 Trovärdighet och ett gott hantverk

Syftet med all forskning är att producera giltiga och hållbara resultat utifrån ett godtagbart etiskt förhållningssätt (Merriam, 1994). Begreppen reliabilitet, validitet, och generaliserbarhet är viktiga att diskutera för att öka studiens tillförlitlighet och Stukát (2014) ser svårigheter i diskussionen kring de här begreppen när det gäller kvalitativa studier men anser ändå att de är viktiga och nödvändiga att resonera kring. Kvale och Brinkmann (2014) har omformulerat begreppen så att de passar för en kvalitativ forskningsstudie. Frågor om reliabilitet diskuteras och handlar om *trovärdighet* och om intervjupersonen kommer att förändra sina svar och ge olika svar till olika intervjuare. Validitet i en intervjuundersökning handlar om ett *gott hantverk* och att jag som intervjuare under hela arbetets gång kontrollerar, ifrågasätter och teoretiskt tolkar resultaten.

Guba och Lincoln (i Bryman, 2011) använder sig också av begreppet *trovärdighet* i kvalitativa studier och menar att i en social beskrivelse kan det finnas många olika beskrivningar av den sociala verkligheten. En trovärdighet skapas genom att studien utförts i enlighet med de regler som gäller och att resultaten rapporteras till respondenterna som är en del av den sociala verkligheten. Ett *gott hantverk* är en fullständig och tillgänglig redogörelse av alla faser i forskningsprocessen. Det går inte att nå en fullkomlig objektivitet men det är viktigt att skriva fram det som görs under studiens gång (Bryman, 2011).

Generalisering handlar om resultatens tillförlitlighet och giltighet i en intervjustudie. En svaghet med intervjuforskning kan vara att det är för få intervjupersoner för att resultaten ska kunna generaliseras. Den här studien är inte generaliserbar till alla lärares undervisning i grundskolan men genom att beskriva lärarnas perspektiv så noggrant som möjligt kan kunskapen som kommer fram i resultatet användas i jämförelser med liknande studier (Stukat, 2014). Bryman (2011) använder begreppet *överförbarhet* i kvalitativa studier och att det ofta handlar om att studera en liten grupp som har vissa gemenskaper där man är intresserad av att studera det kontextuellt unika, på meningen eller betydelsen av den sociala verkligheten. Att höra vad de intervjuade säger att de gör är ingen garanti för att de gör så i "verkligheten" enligt "pygmalioneffekten" (Rosenthal & Jacobsson, 1968). Guba och Lincoln (i Bryman, 2011) framhåller att överförbarheten stärks av en utförlig och detaljerad beskrivning eftersom det då förser andra personer med data som gör att de kan bedöma överförbarheten till andra miljöer.

5.6 Etiska utgångspunkter

Under hela studiens process är det viktigt att det finns en balans mellan att komma åt viktig information och intervjupersonens integritet (Kvale & Brinkmann, 2014). För att skydda de medverkande har jag följt Vetenskapsrådets (2002) grundläggande krav.

Informationskravet har uppfyllts genom att respondenterna har informerats om studiens syfte personligt via telefon och skriftligt i form av ett missivbrev. Där presenterades även tillvägagångssätt och hur studien kommer användas samt att deltagandet är frivilligt och att de medverkande har rätt att avbryta sin medverkan när de vill, vilket uppfyller kravet om *samtycke*. Respondenterna har också blivit tillfrågade om de vill ta del av den transkriberade intervjun. *Konfidentialitet* innebär att anonymitet kommer råda för de som medverkar och att personuppgifter, kommun och skola inte presenteras i studien samt att allt datamaterial finns enbart på en privat dator som är lösenordsskyddad. *Nyttjandekravet* uppfylls genom att material endast används för studiens ändamål och kommer därefter förstöras (Stukat, 2014; Vetenskapsrådet, 2002). Samtliga respondenter har blivit erbjudna och vill ta del av studiens resultat och uppsatsen kommer att skickas till dem när den är klar.

6 Resultat och analys

Resultatet presenteras utifrån de två temaområden som framkom i den första bearbetningen i löpande text med representativa resultat och citat. De temaområden som framkom och som stämmer överens med studiens syfte och frågeställningar är: läsförståelsens innebörd och läsförståelseundervisning utifrån faktorerna aktivitet, text och läsare samt hinder och möjligheter som lärarna upplever i läsförståelseundervisningen. Varje beskrivning av temaområde följs av en sammanfattande analys. Den sammanfattande analysen kopplas samman med forskning, litteratur och det sociokulturella perspektivet utifrån en interaktiv syn på läsförståelse i relation till elever med en utvecklingsstörning.

6.1 Läsförståelsens innebörd

Definition

Lärarna är överens om att läsförståelse innebär att man ska förstå det man läser och att det inte ”bara” är vad det står i texten ordagrant. En av lärarna citerar vad en pappa sa på ett utvecklingssamtal:

Ja men läsa är ju inget problem, men han förstår ju inte vad han läser.

Flera av lärarna anger att det handlar om att komma åt textens innehåll, underliggande budskap och att läsa mellan raderna. Några lärare uppger att det också innebär att man kan dra slutsatser och att man kan koppla innehållet till någonting annat och att man kan se paralleller mellan texter. Några lärare nämner att det handlar om hur man kan tänka om en text. Att i tanken förstå vad man läser och att få bilder av det man läser.

Det är också det här med att man förstår eller inte förstår ord. Att man kan stanna upp och klura lite på om man kan få ihop sammanhanget, kan jag lista ut vad det här ordet betyder av sammanhanget.

Att förstå vad man läser och vad det lästa ska användas till framkommer också i svaren. Att kunna läsa, förstå och följa en instruktion och att kunna svara på frågor och komma ihåg det man har läst.

Att kunna använda det man har läst för att förklara olika saker och inte bara det som står i den där meningen utan att verkligen tänka och analysera texten. Det är ju den högre förmågan tycker jag och att se vad som hände, vad det egentligen handlade om.

Betydelse

Läsförståelsen är en grund för elevernas delaktighet i samhället och lärarna framhåller att läsförståelsen är viktig för eleverna både i och utanför skolan. Läsförståelsens har också betydelse för elevens självständighet och en lärare ser att de elever som har läsförmåga kan delta mycket mer i samhället.

Har du problem med läsningen blir det nästan problem i alla ämnen och du kommer få problem sen i samhället, du kan bli lurad, och alla dessa avtal som du ska skriva under, kan du inte läsa kan du inte ta till dig en text och du kan inte vara aktiv på sociala medier.

... för att vara en medborgare i samhället krävs läsning och läsförståelse. Att man ska kunna fylla i en enklare blankett i alla fall eller ett formulär, att kunna ta till sig fakta. Det tänker jag är jätteviktigt för våra elever.

Lässtrategier

Enligt lärarna är det strategier för hur man kan tänka om texter och hur man ska förstå dem. Det handlar också om att komma på hur man ska läsa för att förenkla läsandet och att hitta ett sätt som passar läsaren. Det finns en viss osäkerhet i lärarnas definitioner av vad lässtrategier är och det visar sig genom att lärarna i sina beskrivningar av lässtrategier tillägger en viss tveksamhet i svaren:

Då är det väl hur man ska förstå det man har läst, eller vad ska jag säga.

Att man får strategier för hur man kan förenkla läsandet kanske.

Trots en viss osäkerhet för att definiera begreppet lässtrategier så beskriver alla lärarna lässtrategier i undervisningen.

Att läsa ett stycke i taget, att stanna upp och tänka efter vad det handlar om, läsa rubriken .

Vi diskuterar texter och ords betydelse och synonymer, kopplar texter till olika sammanhang, ger eleverna en förförståelse, visar på hur bilder och rubrik kan ge ledtrådar om det som står i texten.

Sammanfattande analys- läsförståelsens innebörd

I respondenternas beskrivningar av läsförståelse ingår en textnära förståelse men även en djupare förståelse av textens mening samt att mening skapas utöver det som står i texten genom att göra kopplingar till andra sammanhang. Att förstå det man läser och vad det ska användas till är något som också framkommer i resultatet. Lärarnas beskrivningar av läsförståelse stämmer överens med Bråten's (2010) definition (se. s.8) och visar på att det behövs samspel mellan läsare och text för läsförståelse (Bråten, 2013; Liberg, 2010; Lundberg, 2010; Westlund, 2011;2013; 2015). Flera lärare menar att läsförståelse handlar om att kunna tänka om en text, vilket är en förutsättning för aktiv läsning (Lundberg, 2010; Westlund, 2011, 2015). En lärare beskriver att i läsförståelse ingår det att kunna förstå ord i textens sammanhang, vilket i sin tur förutsätter en metakognitiv förmåga och att man kan tänka om en text och åtgärda det man inte förstår (Reichenberg & Lundberg, 2013). Alla respondenter är överens om läsförståelsens betydelse för elevens självständighet och delaktig i dagens samhälle samt för den fortsatta utbildningen och stämmer överens Reichenberg (2012) citat i inledningen där hon menar att läsförståelse är nyckeln till framgång och med läsforskarens uppfattning som anser att det är viktigt för elevens livskvalitet, självständighet och kunskapsutveckling (Browder et al.,2008; 2009; ; Guthrie, 2004; Reichenberg & Lundberg, 2013;).

Av beskrivningarna kan man urskilja en osäkerhet i lärarnas definitioner av lässtrategier, däremot ger de under intervjun konkreta exempel på lässtrategier som de använder i undervisningen. Enligt respondenterna är lässtrategier hur man kan tänka om texter, hur man kan förstå texter och att komma på själv hur man ska läsa för att förstå. Lärarnas beskrivningar visar att det är en hjälp för att förstå texten och Liberg (2010) menar att det är de verktyg som minskar avståndet mellan läsare och text och som leder läsaren mot ökad förståelse.

6.2 Läsförståelseundervisning

Aktivitet – syftet med läsningen

Läsförståelse: Inledningsvis skildrar lärarna en lektion i svenska där läsundervisning ingår och samtliga lärare nämner någon form av läsförståelse i undervisningen. Övervägande delen av lärarna beskriver en lektion som utgår från samtal om texter i grupp där eleverna får träna på läsförståelse och lässtrategier.

Det som vi har jobbat med ganska mycket det sista har varit med läsförståelsen och strategier för läsförståelsen och det här med att läsa mellan raderna, sökläsning, hitta det viktiga, att man läser ett stycke och stannar upp och tänker efter vad det handlar om. Det blir många diskussioner när man läser en text. Hur kan du veta det? Hur kan man räkna ut? Eller tänker du på ett annat sätt? Lyssna på varandra, prata och diskutera, det ger ganska mycket och då märker de att man kan tänka på andra sätt och då kan man argumentera för varför tyckte du så och varför tyckte hon det och varför tyckte vi olika.

Mer än hälften av lärarna arbetar återkommande med läsförståelse utifrån ett material där eleverna läser korta texter där eleverna får öva på att läsa mellan raderna med texter och frågor på olika nivå. En av lärarna arbetar oftast med materialet individuellt och menar att det beror på att hon i år har elever som inte har kommit till den nivån så att de kan arbeta med det i grupp eftersom flera av eleverna fortfarande behöver lästräna. De andra lärarna använder det både individuellt och i grupp. När de använder det individuellt så är det på elevens egen nivå men när de arbetar med det i grupp kan de höja svårighetsnivån.

En lärare arbetar med strukturerade textsamtal för att öka eleverna läsförståelse och använder faktatexter om aktuella ämnen som det de arbetar med.

Nu jobbar vi med Frankrike och då skriver jag ihop en faktatext och delar upp den i små stycken. Man kan starta med en flagga och fråga vad de tror att det här kommer att handla om. En del vet redan en del och har mycket förkunskaper. Sen så har jag klippt isär texter och ger dem en remsa i taget och sen får de läsa den tyst för sig själv och sedan läser någon i gruppen den högt eller så läser jag. Vi ser om det är några nya ord i den texten och diskuterar och pratar om meningarna, det är inte många meningar varje gång. Sen gör vi likadant med nästa textremsa och den elev som inte kan läsa han får det tyst uppläst för sig själv. När man gått igenom alla textremsor sammanfattar vi texten tillsammans.

Vidare menar läraren att elever med lässvårigheter får en skjuts av de som är längre fram och att det inte märks så stor skillnad mellan eleverna vid textsamtal i grupp och att elever med avkodningssvårigheter gynnas av textsamtal när det inte är fokus på avkodning.

Delaktigheten har ökat och några elever lyssnade mest i början, men genom att arbeta återkommande med samma struktur så har det enligt läraren lett till att alla elever är med i samtalen kring texterna nu. En tvåspråkig elev som inte har det svenska språket riktigt har svårt att hänga med när de bara läser en text rakt av, men när texten diskuteras och bearbetas i ett strukturerat textsamtal upplever läraren att eleven förstår mer av innehållet.

Att läsa strukturerat i ett sammanhang beskriver en av lärarna på följande sätt:

Vi har mycket sammanhangsmarkering tillsammans, att jag inleder lektionen, att vi pratar om något ämne, någonting som har kommit upp. Utgår ofta från ifrån aktuella händelser, nyheter och försöker då väva in läsningen i det kan man säga. Lite förförståelse och samtal innan, det kan vara att vi läser på nätet om någonting och jobbar med texten utifrån det. Ibland gör vi hela lektionen tillsammans, de svarar och vi ställer frågor, tittar på vad det är för någonting som är viktigt i texten och hur ser den här texten ut. Försöker att använda tankekartor och stödord en del också, att vi skriver upp innan för att de sedan ska kunna sammanfatta texten själva.

De lärare som arbetar med strukturerade textsamtal ser att eleverna har svårigheter med att ta ut stödord och sammanfatta och att de behöver mycket stöd med det. Eleverna behöver också stöd för att kunna begränsa informationen och för att reflektera över källans trovärdighet.

För att utveckla både läs- och skrivförmågan berättar en lärare att eleverna får träna på att skriva berättelser och läraren använder då ett material som utgår från filmdramaturgi där spelfilmens struktur används för att utveckla skrivandet och berättandet och att det innebär att man försöker få eleverna att förstå att precis det som händer i en film så är en berättelse uppbyggd. Läraren har uppmärksammat att några elever har svårt för att kunna jämföra skrivandet och berättelser i filmdramaturgi och att de behöver stöd för att förstå den skrivna textens innehåll.

... då får man spela lite teater själv och snubbla i hålet och kravla upp igen.

Alla lärare lyfter fram att läsförståelsen ingår i alla ämnen och en av lärarna beskriver fördelen med att ha eleverna i flera ämnen:

Vi kopplar ju ihop det med andra ämnen och som med SO-ämnena kommer det ju in mycket, det är ju en fördel med att man har eleverna så mycket, för då man ser dem så mycket och läsförståelsen kommer ju in i matten. Alltså, kan de klura ut vad de ska göra där, ja då ser man att de har läsförståelse där, eller om de läser en text i SO:n, eller om de läser en instruktion på slöjden, eller vad det är, då är det ju så bra när man är med eleverna i ämnet, då ser man att de faktiskt har greppat det.

I matematik kan det vara att eleverna ska läsa och lösa olika uppgifter. En lärare berättar om en elev som själv kom till insikt om att den strategin som eleven använde inte var användbar vid alla uppgifter. I samtal med läraren kom eleven fram till varför det inte gick att räkna ut eftersom det i texten står ringa in och inte räkna ut.

... så fort det stod ett kortare ord som började med bokstaven r så hade han lärt sig att det betydde räkna ut och då började han alltid med att göra det. Men så gjorde han en uppgift och då upptäckte han själv att det inte gick att räkna ut för det fanns ingenting att räkna ut. Han utgick från att korta ord som börjar på r i en matteuppgift betyder räkna ut och står det då ringa in blir det fel.

Att läsförståelsen har betydelse i matematiken framhålls även av en annan lärare och att eleven får stöd med att läsa ordagrant men också att tänka ett steg till om vad uppgiften handlar om.

Om du inte kan läsa vad för uppgift du ska göra så blir ju allting svårt och det blir så tydligt i matten. Jag satt med en elev idag i matten och när man läser uppgiften så står det att en klubba kostar 26 kronor och en flicka ska köpa två stycken och frågan är då vad hon ska betala. Eleven lägger ihop 26 och 2 och svarar 28. Det är liksom matte att tänka ett steg till, vilket är jättesvårt för många av våra elever.

Det visar sig att alla respondenter i studien undervisar i samhällsorienterande ämnen (SO) och att de då ofta läser och diskuterar faktatexter tillsammans. Eleverna behöver en förförståelse för vad texten kommer att handla om och när de läser texten diskuteras innehåll och ord- och begrepp.

Bilder och bildstöd är ju oftast väldigt bra och där kan de få ledtrådar om vad texten handlar om. Ibland får man som lärare påpeka, titta här nu, den här bilden handlar precis om det som texten berättar. Man får lära dem vad det står i rubriken. Det står monsternobil, vad kan det vara för någonting? Är det någon som vet vad ett monster är? Vad är mobil? Kan det vara mer än en sak?

Några lärare anger att de har högläsning av skönlitteratur för eleverna och för att skapa spänning och intresse för skönlitterära böcker eller för att koppla ihop skönlitterära skildringar med andra ämnen. En av lärarna läste *God natt Mr Tom* när de läste om andra världskriget i SO-ämnena.

... det var uppskattat, det var blandade känslor hos både mig och eleverna när man läste den, och en del hade förmåga att sätta sig in i hur det skulle kännas att vara ett utplacerat barn, en del satt och visade ingenting, men sen vet man inte hur det kändes inuti, men de visade inga känslor så, men vi diskuterade förståelsen och när det var svåra ord.

En lärare menar att läsaren kan ha svårt med de underliggande budskapen och kan behöva hjälp med att komma åt innehållet .

... det som inte går att utläsa rakt i texten, utan hur tror du att det känns, eller om man ska svara på frågor, om det står att det rinner tårar ner för kinderna på någon, då kanske de inte riktigt förstår att det är just därför att hon är ledsen på riktigt, ja men så är det, det rinner, varför rinner det då? Jo, det rinner tårar, hon gråter väl, varför gråter hon tror du då? Att man får liksom löska fram svaren, så man får hjälpa dem på traven för att komma åt innehållet.

En av lärarna upplevde att det var positivt när alla elever hade varsin bok om Robinson Crusoe vid högläsning och det var mycket bilder att se på. Läraren berättade att alla elever var intresserade och delaktiga, vilket visade sig genom att eleverna kunde följa med i texten och förstod mer av vad som hände.

Lästräning: I intervjun framkommer att lärarna har olika inställningar till lästräning. Den tekniska sidan av läsningen beskriver en lärare som ”ren lästräning” och att eleverna får träna på avkodning genom att ljuda, läsa i stavelser och känna igen ord. Några lärare uttrycker att de lästränar och övar på läsförståelse samtidigt. En lärare beskriver hur en elev får lästräna när hon läser bänkbok:

Jag har en elev som behöver komma igång med läsning, då läser vi varannan sida och sen kan hon komma igång och läsa vidare själv och läser högt då. Hon kan inte läsa tyst, för hon har inte kommit till den läsförståelsen att hon förstår när hon bara läser i tanken, utan hon måste ha det språkligt motoriskt också. Man pratar om texten också, har lite bokprat. Vad läste vi förra gången, vad ska vi läsa idag? Vad tror du kommer hända? Så att man får en läsförståelse. Så det är ju mycket individuellt, det är ju det för varje elev.

Om eleverna läser mekaniskt så är det viktigt att bygga vidare på det och att både strategier för förståelse och textens struktur synliggörs anser lärarna. En lärare beskriver problematiken med elever som läser mekaniskt på följande sätt:

... en del läser mekaniskt, de kan avkodningen men gör ingen paus vid punkt och bara läser på, då märker man att det är bara ett ordflöde, de kan inte förklara vad det handlade om, utan de har bara läst det rätt upp och ner. Om man läser inför gruppen och någon läser så där mekaniskt utan att göra paus vid punkt, då är det svårt för andra att uppfatta vad det handlade om och det är mycket svårare och förstå texten.

De flesta lärare berättar att de ofta läser högt tillsammans i gruppen men att det ser väldigt olika ut. Oftast sitter de tillsammans runt ett bord eller så delar de upp eleverna i mindre grupper.

Alla elever vill inte läsa högt, så där gör man lite olika. Alla är inte bekväma i sin läsning. Ibland är det läraren som läser och eleverna följer med i texten och lyssnar, men ibland så turas vi om och de som vill får läsa.

När det gäller bänkböcker har lärarna erfarenhet av att det är svårt för en del elever att hitta en bänkbok som de kan läsa och förstå själva. En lärare som använder legimus (uppläsningstjänst av talböcker) upplever att de flesta eleverna tycker att det är bra och hon jämför det med när de hade bänkläsning och en del bara har vänt blad och nu sitter de och följer med i berättelsen och kan prata om den. På en av skolorna har de ett läsprojekt och läraren berättar att eleverna läser i en bänkbok 20 minuter varje dag och en del elever läser högt för en vuxen och andra läser tyst och sen har de recension på böckerna.

Lärarna tycker att den nya läroplanen är tydligare med vad undervisningen ska innehålla och vilka förmågor som ska utvecklas när det gäller att läsa och förstå texter. Några lärare är kritiska till att det inte står hur mycket eleverna ska förstå i läsningen eller hur mycket de ska tillgodogöra sig. En annan lärare anser att de förmågor som framhålls som viktiga är precis det som mina elever har svårigheter med. Vad ska jag kräva för ett utvecklat resonemang?

Sammanfattande analys – aktivitet – syftet med läsningen

Alla lärare beskriver att de samtalar om faktatexters innehåll i grupp, där eleverna får en förförståelse för vad texten kommer handla om och under läsningen diskuteras textens innehåll och nya ord- och begrepp förklaras, vilket kan tolkas som att texter används i meningsskapande aktiviteter och att eleverna får utveckla förmågorna i meningsfulla sammanhang (Skolverket, 2011b). Det kan också beskrivas som en balanserad läsförståelseundervisning där läsförståelsestrategier är kopplade till innehållsträning (Westlund, 2015). Betydelsen av att samtala om faktatexter belyser Reichenberg och Lundberg (2013) och att det finns många elever på högstadiet som inte har uppnått den mognad och läsförmåga som krävs för att kunna läsa faktatexter strategiskt på egen hand och att det då blir ändå viktigare med en strukturerad undervisning i läsförståelse där man diskuterar och samtalar om faktatexter i grupp. Intervjuszvaren visar på läsförståelseundervisning som både utgår från lärande i grupp och individuellt arbete. Samspel och interaktion beskrivs mellan lärare och elev när eleven arbetar individuellt vilket visar att eleverna inte lämnas till att läsa svåra texter själva (Reichenberg & Lundberg, 2013). Resultatet visar att lärarna i samtal med eleven vid individuella läsuppgifter uppmärksammar elevernas läsförståelse.

De lärare som arbetar med strukturerade textsamtal beskriver ett lärande där eleverna i samspel med andra får samtala om texter i undervisningen. Pedagogiska vinster som lärarna beskriver är att eleverna får möjlighet att lyssna och lära av varandra, att ta del av hur andra tänker. En lärare konstaterar att elever med avkodningssvårigheter gynnas av textsamtal när det inte är fokus på avkodning och att en åtkommande struktur i samtalen gör att alla elevers delaktighet har ökat. De pedagogiska vinster som lärarna beskriver kan ses som gynnsamma för läsförståelse och flera forskares resultat visar att en strukturerad och systematiskt upplagd undervisning om texter där eleverna får samtala i grupp främjar elevernas läsförståelse (Alfassi et al., 2009; Reichenberg & Fälth, 2014; Reichenberg & Lundberg, 2013; Van Den Bos et al., 2007). Resultatet visar att några lärare i textsamtal har uppmärksammat att det är svårt för eleverna att ta ut stödord och sammanfatta text, samt att kunna begränsa informationssökningen. Det här visar att lärarna har kännedom om vilka läsförståelsestrategier som eleverna behöver utveckla och som påverkar elevernas läsförståelse, vilket är en förutsättning för att kunna anpassa, leda och utveckla undervisningen (Bråten, 2013).

Lärarnas beskrivningar av elevens handlingar vid individuella och gemensamma aktiviteter visar att de har en medvetenhet om elevernas kunskapsnivå, vilket också är en förutsättning för att läraren ska kunna utmana elevernas lärande i den proximala utvecklingszonen. Resultatet visar att läraren använder olika stödstrukturer i aktiviteter för att underlätta elevens förståelse av texten. Det kan vara att ge bildstöd, spela teater för att förklara innebörden i en berättelse, bygga en förförståelse för en text, läsa upp text, söka efter ledtrådar i texten, använda tankekartor och stödord för att sammanfatta text, ställa frågor som ska leda vidare eller att diskutera och samtala om textens struktur och innehåll. Några lärare lyfter att de kan använda texter på en högre nivå när de har textsamtal i grupp och det tolkar jag som att samtal i grupp är en möjlig väg för lärarna att utmana eleverna i den proximala utvecklingszonen. Den proximala utvecklingszonen och scaffolding är centrala begrepp som kopplas till Vygotskijs teorier om lärande (Westlund, 2011).

I undervisningen beskriver lärarna lässtrategier som ger eleverna möjlighet till en djupare förståelse för textens innehåll. Begreppskartor och sammanfattningar kan definieras som struktureringsstrategier och används för att man ska få en överblick över textens innehåll. Att diskutera och bearbeta texter i relation till elevernas förkunskaper för att texten ska bli mer meningsfull är exempel på elaboreringsstrategier. Att kontrollera och bedöma den egna förståelsen kan vara att eleven upptäcker brister i sin förståelse, som kan vara att komma till insikt att den strategin som jag använder vid matematikuppgifter inte är användbar vid alla uppgifter och är exempel på övervakningsstrategier. Det här är exempel på djupa läsförståelsestrategier som griper in i och förändrar texten innehåll genom att det ordnas på ett nytt sätt eller integreras med läsarens förkunskaper (Bråten, 2013).

Syftet med läsundervisningen skiljer sig åt när det gäller lästräning och i resultatet beskrivs aktiviteter som ren lästräning, lästräning kombinerat med läsförståelse och att väva in läsning i läsförståelse. Flera forskare är överens om att avkodning och förståelse står i interaktion med varandra i läsprocessen (Bråten, 2013; Lundberg, 2010; Westlund, 2015). Avkodning är en viktig faktor i läsförståelseprocessen och många elever behöver systematisk träning i det, men det finns en risk om ren lästräning innebär att elever med avkodningssvårigheter bara får träna på avkodning och att innehållssidan försummas (Anmarkarud, 2013). På sikt kan det påverka elevernas kunskapsutveckling i andra ämnen (Dewitz et al, 2009; Guthrie, 2004). Lärarnas beskrivningar visar att undervisningen i lästräningen bedrivs mer eller mindre i interaktion med innehållssidan och alla lärare beskriver aktiviteter i undervisningen där läsförståelse ingår.

Läsaren - faktorer som påverkar läsförståelsen

Det finns elever som inte har kommit så långt i sin läsning enligt lärarna och som behöver mycket lästräning. Lärarna har erfarenhet av att det tar tid för en del elever att få en god ordavkodningsfärdighet och några lärare anser att det finns elever som kanske aldrig kommer till en god avkodning. I lärarnas svar framkommer skillnader i grupperna när det gäller elevernas förmåga att avkoda texter och det finns elever som ljudar sig fram till de enklaste orden och de elever som har en god läsförmåga och som förstår det mesta av innehållet ”men inte på djupet fullt ut”. Lärarna har också erfarenhet av elever som har en god avkodningsförmåga men som inte förstår vad de läser. De uppger att de kan känna sig frustrerade när de har provat allt och att läsningen inte lossnar, vad de än gör och ställer sig undrande till vad det är som hindrar. Alla lärare beskriver att elever med avkodningssvårigheter får texten uppläst vid läsuppgifter så att inte all energi behöver läggas på att läsa i alla sammanhang. Lärarna använder oftast sin egen röst som uppläsningstjänst.

Man får texten uppläst om man har svårigheter med avkodningen på Claroread (inläsningstjänst) men oftast är det så att man inte heller förstår vad man hör. Det är svårt att höra, lyssna på en text på t.ex. Claroread. Det blir ju inte intonation och inte det här som när man läser högt för gruppen.

Lärarna har erfarenheter av att elever med lässvårigheter ofta har svårt för att lyssna på uppläst text. En av lärarna påpekar att om eleven har språksvårigheter hjälper det inte att eleven lyssnar på en uppläst text själv utan då får man som lärare läsa texten tillsammans med eleven och lägga mer kraft på att förklara vad orden betyder .

Språk- och skriftmiljön i hemmet är faktorer som påverkar läsförståelsen enligt lärarna. Bli man förstådd hemma och har ett rikt familjeliv får man med sig så mycket språk och har erfarenhet av att delta i samtal och diskussioner.

Jag skulle önska att man läser lite mer hemma så att det inte bara blir något man gör i skolan.

Många elever har svårt för att föreställa sig något visuellt och att föreställa sig det som beskrivs i bilder.

Om man läser skönlitterär text, att man ser det framför sig på något sätt vad det är som händer, hur den här personen ser ut eller så.

Det här märks även när de ska skriva berättelser och ska fantisera.

Det är ju inte riktigt läsning, men om de ska skriva en egen berättelse, det tycker jag är svårt för många av våra elever. De kommer inte på vad de ska skriva om, det blir så lite liksom, de börjar, jag ska skriva om det, så blir det en mening och så kanske. De får inte riktigt igång det här med bilder, se framför sig, komma på en idé, hur bygger jag vidare på det, hur kan jag utveckla det, hur kan jag beskriva det på något annat sätt. Det blir väldigt gärna kortfattat.

En av lärarna menar att det är många faktorer som påverkar elevens läsförståelse men att elevens koncentration, fokus och uthållighet har betydelse samt vilken tankenivå man har. Hon har en elev som inte har så god läsförmåga och som har svårt för att hänga med i en text när någon annan läser och som då tappar koncentrationen.

Lärarna upplever att elevernas förkunskaper påverkar elevernas förståelse av texter och många gånger handlar det om vad eleverna själva har för erfarenheter med sig. Om eleverna inte har så stor omvärldskunskap kan de inte koppla det till något och har ingenting att hänga upp det på.

Hur lever man sitt liv utanför skolan, för det märks en stor skillnad på de som är ute på saker, de har föräldrar som tar dem ut. De får se en annan massa saker, kanske reser och så. Eller om man bara sitter på sitt rum, du får ingen input av någonting. Vet inte, ser aldrig på några nyheter, tittar aldrig i någon tidning, finns ingen vuxen som pratar med dig. Då är det inte lätt att förstå saker och ting och hur det hänger ihop.

Lärarna menar att det är viktigt att eleverna får en positiv upplevelse av att läsa. En lärare har använt sig av talböcker och ser att det är ett lyft för många elever och tycker att det fungerar bättre än bänkböcker. Syftet med aktiviteten är att eleverna ska bli positiva till att läsa och att de ska få bättre läsflyt. En av lärarna berättar att de ska ingå i ett läsprojekt med biblioteket, logoped och IKTeket (en verksamhet som utvecklar lärmiljön för elever med läs- och skrivsvårigheter).

Att få komma till biblioteket på bokprat för att skapa nyfikenhet kring böcker och att alla eleverna kan få lyssna och få läsupplevelser av talböcker som de inte kan läsa själva.

Några lärare anser att ett tillåtande och tryggt klimat är viktigt för att eleverna ska våga läsa och uttrycka sig inför andra. De menar att det kan ta tid att bygga upp förtroendefulla relationer i klassen. En lärare berättar om en elev som vid muntlig presentation ställde sig med ryggen mot klassen och gömde sig under luvan och läste upp sitt arbete. Efteråt berömde de hans arbete och det han hade gjort. Eleven hade gått i grundskolan tidigare och berättade efter ett tag om sina ”jobbiga” läserfarenheter och kunde sätta ord på det.

Fattar du hur det känns när sexton stycken bara skrattar rakt ut åt mig.

En annan lärare tillägger att det är viktigt med att läraren har tillit till och höga förväntningar på eleverna och att de får återkoppling på hur deras läsförmåga utvecklas.

Jag förväntar mig att du kan det här och att man tror på dem. Kolla så här var det när du började och så här är det nu. Att spela in eleverna på band för att de ska kunna se och höra själva vad som har hänt.

Sammanfattande analys – läsaren - faktorer som påverkar läsförståelsen

Resultatet visar att det finns elever som har en bristande avkodningsförmåga och som bara läser ut enkla ord och som behöver fortsatt lästräning för att få tillfredställande ordavkodningsfärdigheter. Några lärare menar att det finns elever som kanske aldrig kommer uppnå en god avkodningsförmåga och flera lärare beskriver hur de har provat allt men att läsningen ändå inte lossnar och känner en frustration när de inte kan komma på vad det är som hindrar. Elevernas avkodningssvårigheter kan kopplas till Soltani och Roslans studie (2013) som visade att elevens fonologiska korttidsminne har en betydlig bidragande effekt på fonologisk medvetenhet och bidrar betydligt till elevens avkodningsförmåga.

Att ordavkodning är en viktig faktor visar även forskning och att det har betydelse för elevernas möjlighet att ta till sig innehållet i en text (Anmarkrud, 2013). En möjlighet som samtliga lärare ger vid avkodningssvårigheter är stöd till att de får texter upplästa så att inte all energi behöver läggas på den tekniska sidan vid alla uppgifter utan att de kan få behållning av det lästa (Bråten & Strømsø, 2013). Att eleverna kan delta i läsförståelseundervisning oavsett läsförmåga har framkommit i den här studien om eleverna får stöd i sitt läsande. Det här har även påvisats i Lundberg och Reichenbergs (2011) interventionsstudie om läsförståelse i grundsärskolan och att eleverna då kan fokusera mer på innehållet av texten.

Flera av lärarna har erfarenhet av att elever med lässvårigheter har svårt för att lyssna på en uppläst text och att den personliga rösten fungerar bäst och att det då blir rätt intonation. En lärare lyfter den språkliga förmågans betydelse och för elever med språksvårigheter är läraren det språkliga stödet som kan förklara ord i ett sammanhang.

Det här kan kopplas till ett språkutvecklande arbetssätt där eleven får möjlighet att utveckla ordförråd och samtalsfärdigheter, vilket har stor betydelse för elevernas läsförståelse (Aukrust, 2013; Westlund, 2011, 2015; Elwer, 2014). Elwer förespråkar ett språkutvecklande arbetssätt under hela skolgången.

Flera lärare upplever att elever har svårigheter med att få inre bilder av en text och att föreställa sig något visuellt och att fantisera. Enligt Bråten (2013) kan elevens förmåga att skapa, lagra och plocka fram föreställningar påverka läsförståelsen.

En bristande föreställningsförmåga kan också bero på att den inte används aktivt vid läsning och kan aktiveras genom att eleverna får undervisning i hur de kan konstruera och skapa bilder som visar på idéer i texten. En lärare berättar hur hon dramatiserar och spelar teater för att några elever ska kunna koppla en films berättelse till en skriven berättelses innehåll.

Respondenterna har erfarenheter av elever som läser med flyt men utan att förstå. Sambandet mellan generell intelligens och läsförståelse är tydligt enligt Bråten (2013) och visar sig när elever med god avkodningsförmåga inte förstår vad texten handlar om. Förmågan att förstå vad man läser kan bero på elevens ordförråd, grammatiska kunskaper och verbala minne som innebär att man kan återberätta och komma ihåg vad man har läst (Bråten, 2013; Elwér, 2014).

Förförståelse och omvärldskunskap handlar om den bakgrundskunskap som eleven har (Westlund, 2011). Lärarna menar att familj och det sociala livet utanför skolan påverkar elevernas förförståelse och den språkliga förmågan. Lärarna anser att skolmiljön påverkar elevernas läsförståelse och att det är viktigt att ett tillåtande klimat och förtroendefulla relationer skapas i gruppen. Det handlar också om lärarens attityder och tilltro till elevens förmåga att lära sig läsa (Hattie, 2009; Rosenthal & Jacobsson, 1968; Skolverket, 2014, Skolverket, 2015). Lärarna beskriver att de har elever som inte har så stor omvärldskunskap, vilket handlar om elevens förförståelse och förkunskaper. Bråten (2013) anser att förkunskaper är en viktig faktor när det gäller elevernas förståelse för texter. För att utveckla läsförståelse måste man ha förförståelse och förmåga till att aktivera den vid textläsning. Det här påvisar betydelsen av undervisning i förförståelsestrategier eftersom alla elever inte har så stor omvärldskunskap.

Läsmotivation handlar om elevens förväntningar på att bemästra läsningen och grundar sig på tidigare prestationer (Bråten, 2013). Att motivation, självkänsla och feedback hör ihop kan relateras till en av lärarnas beskrivning av en elevs tidigare läserfarenheter från grundskolan och att läsning påverkar elevernas läsmotivation och att våga läsa och uttrycka sig inför andra. Uppmuntran och positiv återkoppling från andra har betydelse för hur eleven uppfattar sin läskompetens. En lärare påpekar att det är viktigt med tillit och höga förväntningar på eleven och att de får återkoppling på sin läsutveckling. Inre motivation gör att eleven är nyfiken och engagerad i läsningen och att den har lust och vilja att läsa. Vid flera tillfällen beskriver lärarna aktiviteter med syftet att det ska ge eleverna en positiv upplevelse av läsning. T.ex. legimus (talböcker), högläsning, läsprojekt och dramaturgi.

Lärarnas beskrivningar visar att skolan, kamrater, familj och samhället är faktorer som påverkar elevens läsförståelse och att den sociokulturella kontexten har betydelse för elevens läsförståelseutveckling vilket även Snow (2002), Säljö (2014) och Westlund (2011) anser är viktigt att beakta.

Textens innehåll och form

Lärarna tycker att det är svårt att hitta texter på rätt nivå när eleverna ska läsa själva. Det som är svårt är att hitta böcker med bra innehåll som eleverna kan läsa själva och som har ett händelseförlopp.

Man träffar inte alltid rätt det är svårt att hitta litteratur som är händelserik men ändå inte för svår och att det också blir en röd tråd i det som händer i boken. Svårt att hitta böcker med bra innehåll som de kan läsa och förstå och som ändå är relevant för en tonåring. Det blir ofta för barnsligt.

En lärare menar att lättlästa texter kan bli ett hinder om de förenklar för mycket så att innehållet blir fattigt. Några lärare lånar böcker på biblioteket och tycker att de får bra boktips där och att de får en stor variation i böckernas svårighetsgrad. En lärare har en positiv erfarenhet av att eleverna läser och lyssnar på talböcker och en av lärarna berättar att de ska ingå i ett läsprojekt där eleverna ska få tillgång till talböcker och menar att det är en möjlighet för eleverna att få läsa tonårsböcker som de inte kan läsa själva. Vid högläsning av skönlitterära böcker får eleverna möjlighet att ta del av texter som de inte kan läsa själva och att det kan väcka intresse samt möjlighet att kunna göra kopplingar mellan skönlitterär text och andra ämnen.

Lärarna tycker att de får lägga mycket tid på att hitta bra texter och att det är en utmaning att välja passande texter. Det är svårt att hitta bra material vid lästräning som inte blir för barnsligt och torftigt. De saknar bra läroböcker och faktatexter till ämnesundervisning. Faktatexterna är ofta för svåra för eleverna att förstå. En lärare upplever att eleverna inte alltid har något att relatera till, men ibland har de sett något på tv. Lärarna menar att det inte finns mycket anpassat textmaterial för eleverna och att det är de själva som får anpassa det och ofta plocka texter från olika läroböcker.

Sen kan man hitta några bra läroböcker från årskurs fyra och det tycker inte eleverna är roligt. Allt som det står årskurs på kan tas bort och så kan det stå steg istället.

En lärare berättar att hon skriver egna texter till strukturerade textsamtal och att de inte får vara för långa. Texterna har också anpassats till en elev som behöver bildstöd.

Texterna ska enligt lärarna utgå från intressanta ämnen som är relevanta för en tonåring. Intressen som lärarna har uppmärksammat är körkortsböcker, böcker om barn, djur och traktor. En lärare menar att det är texter med innehåll där eleverna kan känna igen sig. En lärare har erfarenhet av att det kan vara svårt för eleverna att läsa och förstå texter med många okända ord och att det också beror på antalet långa ord och meningar. Texttyper som lärarna berättar att de använder är instruktioner, skönlitteratur, nyhetstexter i tidningar och på nätet, faktatexter, filmdramaturgi. Samt kortare texter där eleverna får öva på att läsa mellan raderna. Några lärare berättar att de använder interaktiva medier vid presentationer t.ex. för att skapa en förförståelse men även vid gemensam läsning av texter och när de arbetar med gemensamma läsuppgifter.

Sammanfattande analys – textens innehåll och form

Lärarna har erfarenhet att eleverna har svårt för att läsa och förstå faktatexter och enligt Lundberg och Reichenberg (2013) är det många elever som inte har uppnått den läsförmågan när de går på högstadiet i grundsärskolan.

Det innebär att eleverna behöver stöttning för att kunna tillgodogöra sig innehållet i faktatexter och att texten är en del i samspelet mellan lärare, elever och ämnesinnehållet i textsamtal.

Textens språkliga uppbyggnad har betydelse för läsbarheten (Lundberg & Reichenberg, 2013) och lärarnas resonemang visar att de är medvetna om det. De upplever att det är svårt att hitta läsbara böcker med bra innehåll och att det då blir en utmaning att hitta texter som eleverna kan läsa och som utgår från något som är angeläget och meningsfullt för eleverna.

Eleverna får möjlighet att möta texter som är på en högre nivå både vad det gäller innehåll och struktur vid textsamtal, högläsning och vid gemensam läsning.

Lärarna berättar om olika texttyper som används i aktiviteterna, vilket skapar möjlighet för eleverna att till en bredare och djupare förståelse för texter (Bråten & Strømsø, 2013).

Alla lärare anser att det är svårt att hitta bra böcker som är intressanta och spännande till de äldre eleverna i grundsärskolan. Att det är brist på tillgängliga texter konstaterar även Lundberg och Reichenberg (2011) och det i kombination med dålig läsförståelse kan få konsekvenser som inte gynnar elevernas läsförståelse. Precis som lärarna beskriver att det är en utmaning att hitta bra texter så anser Lundberg och Reichenberg att det är en utmaning för författare, forskare och förlag att skapa tillgängliga faktatexter.

7 Diskussion

I det här kapitlet diskuteras den metod som jag har valt att använda och därefter förs en diskussion kring resultatet.

7.1 Metoddiskussion

Syftet med studien var att få en fördjupad förståelse för hur några lärare i grundsärskolan resonerar om undervisning i läsförståelse, därav bygger studien på en kvalitativ ansats för att försöka förstå hur lärare resonerar och för att urskilja varierande mönster i handlingar och tankar (Stukát, 2014; Trost, 2005). Mitt val av att använda forskningsintervju som metod har varit lämpligt och det har gett svar på mina frågeställningar i syftet (Kvale & Brinkmann, 2014). Utifrån det sociokulturella perspektivet kan det ses som en brist att man inte använder observationer för att studera samspel och interaktioner i läsförståelseundervisningen för att få reda på vad lärarna gör i undervisningen och inte bara vad de säger att de gör (Stukát, 2014). Jag anser att mitt val föll väl ut och har varit passande eftersom jag ville komma åt lärarnas tankar och resonemang.

Urvalet är lärare som undervisar i ämnet svenska i grundsärskolan på högstadiet. Min tanke var att det även skulle ge svar på om det fanns lärare som undervisade i svenska fast de inte hade rätt behörighet. Det visade sig att alla lärare som kontaktades hade behörighet för att undervisa i svenska och ville delta i studien.

Eftersom jag inte är en van intervjuare så var det ett stöd för mig att ha läst in mig på forskningsområdet innan och på så sätt kunde jag under intervjun fokusera mig mer på vad respondenterna berättade. Min utgångspunkt är att lärarnas resonemang kring läsundervisning skapas i interaktionen mellan intervjuare och respondent (Kvale & Brinkmann, 2014). Jag är medveten om att min egen förförståelse kan ha påverkat lärarnas svar, men försökte under samtalen gå till vara en god lyssnare och rikta in mig på deras tankar och åsikter. Flera av lärarna reflekterar under samtalsgången över hur viktigt det är att få sätta ord på det man gör och på vad som sker i klassrummet (Körling, 2012). Det framgår också av svaren att flera av lärarna saknar kollegialt lärande och att få samtala och diskutera om ett specifikt ämnesområde med andra lärare.

Den första intervjun analyserades direkt för att se om den gav svar på mina frågeställningar, vilket den gjorde. Eftersom intervjufrågorna består av både öppna och specifika frågor så har jag fått lägga en del arbete på att urskilja vad som är relevant för studien i empirin. Det tog lång tid för mig att komma fram till hur jag skulle presentera resultatet på ett överskådligt och intressant sätt. Vid genomläsning framkom två temaområden som stämde överens med syfte och teoretiska utgångspunkter. Temaområdena som jag utgick från var läsförståelsen innebörd och läsförståelseundervisning och det visade sig att det kom att innehålla en stor mängd empiriskt material i form av respondenternas utsagor. Vid en ny genomläsning använde jag mig av meningskoncentrering (Kvale & Brinkmann, 2014) och då kunde jag urskilja mindre temaområden som blev underrubriker till de två temaområdena läsförståelse och läsförståelseundervisning. Därefter sorterades relevanta uttalanden som kodades under huvudteman och underkategorier i en gemensam sammanställning för att kunna göra jämförelser och få fram likheter och skillnader i svaren. Resultatet har analyserats och tolkats utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och Snows modell där aktivitet, läsare och text interagerar i läsprocessen och är beroende av den sociokulturella kontexten. Bryman (2011) menar att oberoende av analysmetod så blir resultatet intressant först när man har reflekterat över, tolkat och relaterat dem till en teori.

Trovärdigheten påverkas av att det finns många beskrivningar av den sociala verkligheten. Genom att utföra studien efter de regler som gäller och att resultaten rapporteras till respondenterna skapas en trovärdighet (Bryman, 2011). I den här studien kommer respondenterna ta del av studien när den är klar, men de har även blivit tillfrågade att läsa igenom transkriberingarna. *Ett gott hantverk* har jag försökt att uppnå genom att skriva fram alla faser i processen under studiens gång. Vid fler tillfällen har jag återgått till originaltexten för att kunna göra förtydliganden, välja passande citat och för att försäkra mig vid tveksamheter att det som skrivs fram stämmer med ursprungstexten. Enligt ”pygmalioneffekten” så är det inte säkert att det lärarna säger stämmer med vad de gör i verkligheten (Rosenthal & Jacobsson, 1968). I resultatet har jag försökt att ge utförliga och detaljerade beskrivningar av vad respondenterna säger för att det ska förtydliga resultatet och för att underlätta för andra att kunna bedöma *överförbarheten* till andra miljöer (Bryman, 2011).

7.2 Resultatdiskussion

Läsförståelsens innebörd

I läsylftet för grundsärskolan (Skolverket, 2015) beskrivs lärarens *förändrade undervisningsuppdrag* och att det förutsätter att läraren har kunskap om vad läsförståelse och läsförståelsestrategier innebär. Östlund (2012) anser att villkoren och karaktären för att undervisa har förändrats i grundsärskolan och utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan det förstås med att nya undervisningsmetoder och tekniker bara ändrar lärandets villkor och att det inte bara finns en metod eller teknik för hur människor lär (Säljö, 2012). I tidigare kursplaner för obligatoriska särskolan (2002) handlade läskunnigheten om att eleven skulle återge den lästa texten och i den nya läroplanen (Skolverket, 2011) beskrivs läskunnigheten med att eleven ska kunna ”läsa, förstå och reflektera över texter” och att undervisningen ska innehålla lässtrategier för att läsa och förstå olika texter. Utifrån ett historiskt perspektiv på särskolan så har det skett en förändring från att det inte ansågs som möjligt eller nödvändigt att elever skulle lära sig läsa, till att ett intresse växte fram för elevernas läs- och skrivförmåga i slutet av 1980-talet och nu är intresset riktat mot läs- och skrivutveckling utifrån samhällets krav (Browder, Gibbs, Ahlgrim-Delzell, Courtade, Mraz & Flowers, 2009; 2008; Reichenberg & Lundberg, 2013; Skolverket, 2014).

Lärarna beskriver att läsförståelse är att förstå det man läser och att det inte bara är det som står i texten utan att det också handlar om att kunna läsa mellan raderna och att skapa mening utöver det som står i texten och att man förstår vad det lästa ska användas till. Det är en beskrivning som stämmer överens med Bråten (2010) definition och att det handlar om en textnära förståelse och att få ut den mening som texten förmedlar och att kunna dra slutsatser utöver det som står i texten. (se. s.9). Flera forskare menar att läsförståelse handlar om ett samspel mellan läsare och text (Bråten, 2013; Liberg, 2010; Lundberg, 2010; Reichenberg & Lundberg, 2013; Westlund, 2011;2013; 2015). Av lärarnas beskrivningar framgår det också att lärarna har insikt i läsförståelsens betydelse för elevens självständighet, fortsatta skolgång och för ett socialt liv i samhället, vilket är nyckeln till framgång i skolan och ett aktivt liv i samhället enligt Reichenberg (2012). Människans förmåga att anpassa sig till dagens textsamhälle kan kopplas till det sociokulturella perspektivet och handlar om människans förmåga att anpassa sig till nya villkor som i den här studien handlar om en ökad delaktighet i samhället för alla elever (Säljö, 2005). När det gäller lässtrategier så finns det en viss osäkerhet i lärarnas beskrivningar av vad läsförståelsestrategier är men de beskriver olika aktiviteter där läsförståelsestrategier ingår.

Läroplanen anger att undervisningen ska innehålla lässtrategier och i kommentarmaterialet beskrivs det på följande sätt ” att kunna återge enskilda detaljer i en text, sammanfatta innehållet, se samband, tolka och förstå bildspråk eller mer abstrakta budskap” (Skolverket, 2011a, s.96). Det kan uppfattas som märkligt att det inte finns en mer ingående beskrivning av lässtrategier i styrdokumenten med tanke på Skolinspektionens (2010) kritik mot grundsärskolan och att en aktiv läsundervisning inte prioriterades, samt att det i läsluftet (Skolverket, 2015) beskrivs ett förändrat undervisningsuppdrag som innebär att läraren behöver kunskap om läsförståelse och lässtrategier.

Slutsatser som jag har kommit fram till är att lärarna har insikt i vad läsförståelse är och att alla lärare är överens om läsförståelsens betydelse för elevens självständighet, fortsatta utbildning och delaktighet i samhället. Lärarnas uppfattning stämmer överens med forskning som betonar vikten av en god läsförmåga för elever med en utvecklingsstörning och att det leder till ökad livskvalitet och självständighet (Browder et al., 2009; 2008; Reichenberg & Lundberg, 2013). Att läraren har kunskap om och insikt i läsförståelsens betydelse skapar förutsättningar för en undervisning där lärarens förhållningsätt utgår från höga förväntningar och tilltro till elevens möjlighet att utveckla en god läsförmåga (Hattie, 2009; Rosenthal & Jacobsson, 1968; Skolverket, 2014, Skolverket, 2015). Att lärarna har kunskap och insikt om läsförståelse och lässtrategier räcker inte utan det viktigaste är vad lärarna gör i läsförståelseundervisningen.

Lärarnas beskrivningar av läsförståelseundervisning

För elever med funktionsnedsättningen utvecklingsstörning visar studier på ett tydligt samband mellan den undervisning de får och deras läsförmåga. De flesta eleverna kan utveckla en grundläggande läsförmåga genom intensiv undervisning med hjälp av en tydlig struktur och en undervisning där eleverna får möjlighet att delta i skriftspråkliga aktiviteter (Allor et al., 2010; Allor et al., 2014; Browder et al., 2008; 2009). När undervisningen är strukturerad och systematisk upplagd och eleverna samtalar om textens innehåll i grupp främjar elevernas läsförståelse (Alfassi et al., 2009; Reichenberg & Fälth, 2014; Reichenberg & Lundberg, 2013; Van Den Bos et al., 2007). Några av lärarna använder sig av strukturerade textsamtal i grupp och av deras beskrivningar framgår det att strukturerade textsamtal främjar läsförståelsen. Lärarna beskriver att eleverna får möjlighet att lyssna och lära av varandra och ta del av hur andra tänker. Det framkommer också att det är gynnsamt för elever med avkodningssvårigheter och att de kan fokusera på innehållet i texten. En återkommande struktur i textsamtalen har lett till ökad delaktighet i gruppen. Lärarnas beskrivningar av strukturerade textsamtal visar på ett lärande som sker i samspel och interaktioner, vilket är centralt i styrdokument och i det sociokulturella perspektivet (Skolverket, 2011b; Säljö, 2014). Av resultatet framkommer det också att lärarna i textsamtalen har uppmärksammat att eleverna har svårigheter med några lässtrategier (att ta ut stödord och sammanfatta text). Detta tyder på att en strukturerad undervisning i textsamtal som sker i dialog och samspel gynnar elevernas läsförståelse och skapar möjlighet för läraren att uppmärksamma elevernas förmåga att förstå textens innehåll, vilket är en förutsättning för att kunna anpassa, leda och utveckla undervisningen (Bråten, 2013).

En balanserad läsförståelseundervisning innebär att eleverna övar på lässtrategier och att de är kopplade till berättelsens innehåll (Westlund, 2015). Samtliga lärare samtalar om texter i grupp för att skapa en förförståelse för textens innehåll och under läsningen diskuteras textens innehåll och nya ord- och begrepp förklaras, vilket kan tolkas som att texter används i meningsskapande aktiviteter och att eleverna får utveckla sin förståelse för texter i meningsfulla sammanhang (Skolverket, 2011b).

Ett rikt ordförråd och läsförståelsestrategier hjälper eleverna att få en djupare förståelse för texter (Anmarkrud, 2013; Bråten, 2013; Skolverket, 2014). Lärarnas beskrivningar av textsamtal visar att eleverna får möjlighet att reflektera och bearbeta innehållet i texter genom fördjupade samtal, vilket inte är samstämmigt med den kritik som Skolinspektionens (2010) framfört där de ansåg att eleverna inte fick möjlighet att ingå i fördjupade samtal om olika texters innehåll. Lärarna har erfarenhet av att eleverna har svårt för att läsa och förstå faktatexter och samtliga lärare berättar att de samtalar om faktatexter i grupp. Lärarnas uppfattning stämmer överens med Reichenberg och Lundbergs (2013) uppfattning om det är det många elever som inte har uppnått den läsförmågan när de går på högstadiet i grundskolan så de kan tillgodogöra sig innehållet i faktatexter själva och texten är en del i samspelet mellan lärare, elever och ämnesinnehållet i textsamtal.

Många av forskarna är överens om att det ska vara en balans mellan avkodning och läsförståelse och att läsförståelsidan och avkodningssidan står i interaktion med varandra (Bråten, 2013; Lundberg, 2010; Westlund, 2015). I resultatet framkommer det att aktiviteter i lästräning skiljer sig åt ifrån ren lästräning till att väva in läsning i läsförståelse. Skolinspektionens (2010) kritik handlade bland annat om lästräning på bekostnad av förståelseträning och att det var mer fokus på lästräning än en djupare förståelse när de läste faktatexter och det är inte något som framkommer av lärarnas beskrivningar. Däremot finns elever med avkodningssvårigheter som behöver lästräna eftersom en god avkodning är viktig för läsförståelsen (Anmarkrud, 2013). Lärarna har också erfarenhet av att det är svårt att hitta texter för lästräning med bra innehåll. Några av lärarna menar att det finns elever som kanske aldrig kommer uppnå en god avkodning. Soltani och Roslan (2013) har uppmärksammat att det är många elever med en utvecklingsstörning som har avkodningssvårigheter men att det saknas studier inom detta område. I den studie som de genomförde visade det sig att elevens fonologiska korttidsminne har en bidragande effekt på fonologisk medvetenhet som i sin tur bidrar till elevens avkodningsförmåga. Förutom att de här eleverna behöver undervisning i avkodning så beskriver lärarna andra möjliga vägar för att komma åt innehållet i texter och det är att eleverna får texter och uppgifter upplästa, får lästräning kombinerad med läsförståelse, lyssna på ljudböcker och delta i textsamtal. Det här kan kopplas till det sociokulturella perspektivet som inte ser någon biologisk gräns för lärande och utveckling utan det som är avgörande är vilka intellektuella och fysiska redskap som eleven har tillgång till (Säljö, 2014). Som lärare är det viktigt att förhålla sig till balansen mellan avkodning och förståelse eftersom forskning visar att det finns en risk med att elever bara får träna på avkodning och att innehållssidan försummas och att det då på sikt kan påverka kunskapsutvecklingen i andra ämnen (Dewitz et al, 2009; Guthrie, 2004). Bråten (2013) menar att elever med avkodningssvårigheter kan uppnå en relativt god förståelse genom goda förkunskaper (Bråten, 2013).

Slutsatser som jag har kommit fram till är att de lärare som undervisar i strukturerade textsamtal anser att det är gynnsamt för eleverna. Lärarna upplever att eleverna har svårt för att läsa och förstå faktatexter och samtliga lärare samtalar om faktatexter i grupp där lässtrategier kopplas till textens innehåll. Elever med avkodningssvårigheter behöver undervisning i avkodning och lärarna beskriver möjliga vägar för att eleverna ska komma åt textens innehåll. Det här tyder på en undervisning med tydlig struktur där eleverna får möjlighet att delta i skriftspråkliga aktiviteter (Allor et al., 2010; Allor et al., 2014; Browder et al., 2008; 2009).

Hinder och möjligheter

För en god läsförståelse behöver läraren ta hänsyn till flera faktorer i undervisningen i läsförståelse. Faktorer som kan hindra en god läsförståelse är enligt lärarnas beskrivningar elevens *motivation*. Möjligheter som lärarna beskriver är att utgå från elevens intressen och att använda talböcker för att skapa positiva läsoplevelser. Lärarens attityd och tilltro till elevens förmåga har också betydelse för motivationen. *Avkodningssvårigheter* är ett hinder som påverkar läsförståelsen. Möjligheter som lärarna talar om är anpassad färdighetsträning i avkodning, att läraren är uppläsare av text för att komma åt textens innehåll och att använda anpassade texter. Elevens *språkförmåga* och *ordförråd* kan påverka förståelsen av texter och då hjälper det inte att eleven får lyssna på en uppläst text. En möjlighet är att läraren är det språkliga stödet och samtalar om texten och förklarar ord och begrepp i ett sammanhang. Elevens *förkunskaper* påverkar läsförståelsen och det kan vara att de inte har så stor omvärldskunskap eller har svårt för att skapa inre bilder av en text. Möjligheter som lärarna beskriver är samtal om texters innehåll och undervisning i läsförståelsestrategier.

Hinder/ svårigheter som lärarna talar om kan jämföras med några av de faktorer som kan hindra en god läsförståelse enligt Reichenberg och Lundberg (2013). Bråten (2013) beskriver det som viktiga komponenter i läsförståelsen. Reichenberg och Lundberg menar att det som kan hindra läsförståelsen är samtidigt pedagogiska riktlinjer för hur eleverna läsförmåga kan utvecklas. Bråten menar att det är viktigt att läraren har kunskap om de olika komponenterna för att kunna individanpassa undervisningen. Vidare menar han att det är viktigt att betrakta alla komponenter i ett sammanhang och att undervisningen utgår från ett helhetsperspektiv. Blir det för mycket fokus på delarna finns en risk att helhetssynen förloras i läsprocessen och i läsförståelseundervisningen. Faktorer som kan hindra en god läsförståelse hos eleven är enligt Reichenberg och Lundberg (2013) brister eller svårigheter med avkodning, läsflyt, ordförråd, att aktivera förkunskaper, inferenser, textbindning, komplicerad meningsbyggnad, motivation och metakognition. Komponenter som har betydelse för elevens läsförståelse är enligt Bråten (2013) ordavkodningsfärdighet, muntlig språkkompetens, kognitiva förmågor, förkunskaper, kunskaper om skriftspråk, läsförståelsestrategier och läsmotivation. De faktorer/ komponenter som forskarna tar upp stämmer till stor del överens med lärarnas beskrivningar av hinder och möjligheter som påverkar läsundervisning. Det här tolkar jag som att lärarna i undervisningen uppmärksammar faktorer som kan hindra elevernas läsförståelse och att de beskriver möjliga vägar när svårigheter uppstår. För att kunna genomföra en individanpassad och strukturerad undervisning måste lärare ha kunskap om olika faktorer som har betydelse för läsförståelsen och vara uppmärksam på vilken betydelse det kan få för varje elevs läsprocess, samt att läraren utifrån den kunskapen bedriver en systematisk och strukturerad undervisning.

Teorianknytning

I studiens resultat framkommer det av lärarnas resonemang att kognitiva processer har betydelse och det visar sig genom att lärarna anser att elevens förförståelse och förkunskaper är viktiga för läsförståelsen. Lärarnas beskrivningar visar också att sociala processer är centrala i undervisningen och lärarna beskriver aktiviteter där de i dialog och samspel med eleverna samtalar om texter. Det här kan kopplas till studiens teoretiska utgångspunkt där man söker samband mellan kognitiva och sociala processer, vilket stöds av att flera forskare som relaterar till Snows (2002) modell om läsprocessen där kognitiva processer samverkar med sociala processer i en aktiv läsförståelseundervisning (Andreassen, 2013; Anmarkrud, 2013; Bråten 2013; Westlund, 2011). Centrala begrepp i aktiv läsförståelseundervisning är undervisning, språk och tanke, kognitiva utmaningar, självkänsla, proximala utvecklingszonen, scaffolding, feedback, metakognition, dialog, interaktion och imitation.

Samtliga begrepp förutom imitation kan kopplas till lärarnas beskrivningar av aktiviteter, vilket tyder på en aktiv läsförståelseundervisning, men det är ingen garanti för att all undervisning utgår från en aktiv läsförståelseundervisning. Dialogen, den proximala utvecklingszonen och stödstrukturer är begrepp som kopplas till Vygotskijs teorier och det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2005; Westlund 2011). Några av lärarna beskriver att de kan använda texter på en högre nivå när arbetar med strukturerade textsamtal, vilket kan ses som att eleverna utmanas i den proximala utvecklingszonen. Det är i dialog och samspel med andra elever som eleverna utmanas och vid textsamtal tar eleverna del av kunskaper och erfarenheter vilket leder till insikt om olika sätt att tänka om texter. Lärarna beskriver stödstrukturer/scaffolding som används i undervisningen och det kan vara att ge bildstöd, spela teater för att förklara innebörden i en berättelse, bygga en förförståelse för en text, läsa upp text, söka efter ledtrådar i texten, använda tankekartor och stödord för att sammanfatta text, ställa frågor som ska leda vidare eller att diskutera och samtala om textens struktur och innehåll. Syftet med stödstrukturer/scaffolding är att lärandet sker i den proximala zonen för att eleverna sedan klara det själva (Westlund, 2011).

I ”Snows modell” (2002) interagerar texten, läsaren och aktiviteten och det innebär att läraren behöver ta hänsyn till flera faktorer. Syftet med aktiviteten är avgörande för hur eleven ska läsa texten och lärarna beskriver olika aktiviteter med varierande syfte. När det gäller läsaren behöver läraren beakta faktorer/ komponenter som har betydelse för läsförståelsen (Bråten, 2013). Textens struktur och innehåll påverkar läsförståelsen och resultat och tidigare forskning visar att det är brist på tillgängliga böcker och att eleverna behöver stöd för att förstå innehållet i faktatexter (Lundberg & Reichenberg, 2011). Det här är en del av läsförståelsens komplexitet där flera faktorer som samspelar och påverkar läsförståelseutvecklingen (Bråten, 2013). Utöver de tre komponenterna är läsförståelsen beroende av den sociokulturella processen (Snow, 2002; Säljö, 2014; Westlund, 2011). Enligt lärarna påverkar den sociokulturella kontexten elevernas läsförmåga och de anser att ett tryggt klassrumsklimat med ett tillåtande klimat och förtroendefulla relationer mellan elev och lärare och mellan eleverna påverkar elevens inställning till läsning. Kamrater och familj har också betydelse för elevens omvärldskunskap, språkförmåga och inställning till läsning.

Kritik mot grundsärskolan

Berthén (2007) och Skolinspektionens kritik stämmer inte överens med det som framkommit av lärarnas beskrivning av läsförståelseundervisning. Skolinspektionen (2010) menade att svenskundervisningen främst bestod av individuellt arbete och isolerad färdighetsträning och att en aktiv läsförståelse inte prioriterades. Berthén (2007) ansåg att undervisningen var skolförberedande och att de skriftspråkliga aktiviteterna var begränsade. Detta finner jag mycket intressant, eftersom skolförberedande övningar ofta förekommer inom förskoleklasserna och i förskolan. Av lärarnas resonemang beskrivs en variation av olika aktiviteter där läsförståelseundervisning ingår och där lärande sker i samspel i grupp med andra elever och i individuella uppgifter. Många lärare saknade relevant utbildning i Skolinspektionens granskning, vilket inte heller stämmer med respondenternas kompetens i den här studien som har minst tre terminers specialpedagogisk utbildning och behörighet för att undervisa i ämnet svenska. Den tidigare kritiken mot grundsärskolan skiljer sig från den läsförståelseundervisning lärarna beskriver i den här studien, vilket jag uppfattar som att kritiken har lett till ett förändrat undervisningsuppslag (Östlund, 2012).

En annan debatterad fråga är om undervisningen i grundsärskolan är eller har varit mer inriktad på omsorg än kunskapsutveckling (Berthen, 2007; Blom, 2003; Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2001; SOU 2004:98).

Enligt Körling (2012) är omsorg att fokusera på elevernas lärandeutveckling och att elever får lära sig genom att utmanas och få möta svårigheter i skolan. Östlund (2012) anser att debatten har varit onyanserad och det viktigaste är att undervisningen behandlar det läroplan och kursplaner föreskriver. Det här kan sättas i relation till den här studien där lärarnas beskrivningar tyder på en undervisning med fokus på elevernas lärandeutveckling och som utgår från styrdokumentet.

Sammanfattningsvis visar den här studien att lärarna har insikt i vad läsförståelse är och att alla lärare är överens om läsförståelsens betydelse för elevens självständighet, fortsatta utbildning och delaktighet i samhället. De lärare som undervisar i strukturerade textsamtal anser att det är gynnsamt för eleverna. Samtliga lärare samtalar om faktatexter i grupp där lässtrategier kopplas till textens innehåll. Lärarna har uppmärksammat att avkodningssvårigheter, förkunskaper, motivation och språkförmåga kan vara hinder i läsförståelsen, men beskriver också hindren som möjliga vägar för att förbättra eleverna läsförståelse.

Vad ska den här studien leda till? För min egen del är det ett led i att utveckla min egen läsförståelseundervisning. Förhoppningsvis väcker den tankar och reflektioner hos läsaren som de kan ta med sig till den egna verksamheten. Enligt Körling måste läraren vara öppen för förändringar och ”stå med ett ben i nuet och ett ben i framtiden” (s.34). Att som lärare få sätta ord på det som sker i undervisningen, att bli medveten om handlingar och hur vi kan tänka om undervisningen. Det innebär att undervisning i klassrummet, styrdokument och forskning måste samspela och det är min tanke med studien i läsförståelseundervisning.

7.3 Pedagogiska och specialpedagogiska konsekvenser

Även om resultatet visar att lärarna i grundsärskolan har grundläggande kunskap om läsförståelse och läsförståelsestrategier så visar det inte hur stor del av undervisningen som utgår från att undervisa i lässtrategier på ett strukturerat och systematiskt sätt eller i vilken utsträckning berättelser och texter är i fokus i läsförståelseundervisning. Läslyftet (Skolverket, 2015) kan ge konkreta verktyg till lärarna om hur de kan undervisa i läsförståelse och behandlar olika modeller för strukturerade textsamtal, där det kollegiala samtalet är viktigt och det var två utvecklingsområden som samtliga lärare har lyft. Något som jag har fått mer insikt i är läsförståelsens komplexitet och vilka konsekvenser det kan få för läsaren om lärare inte har kännedom och kunskap om de olika komponenterna som interagerar för att läsförståelse ska utvecklas, samt hur viktigt det är att komma åt de olika komponenterna för att kunna möta svårigheter och för att kunna utmana eleverna. Lärarens kännedom om elevens förkunskaper är en förutsättning för att kunna ställa utmanande frågor som leder till reflektion om textens innehåll och strategianvändning (Andreassen, 2013). Många av eleverna har svårt för att återberätta och skapa inre bilder och det visar på betydelsen av att undervisningen under alla skolår utgår från ett språkutvecklande arbetssätt och att eleverna får undervisning i hur de kan skapa bilder som representerar tankar och idéer om texten.

Fortsatta studier:

Eftersom den här studien har utgått från lärarnas beskrivningar av läsundervisning så vore det intressant att studera hur undervisningen i läsförståelse går till i klassrummet. Det skulle också vara intressant att göra en studie på hur undervisning som utgår från ett språkutvecklande arbetssätt kan se ut under olika stadier i grundsärskolan.

8 Referenslista

- Alfassi, M., Weiss, I., & Lifshitz, H. (2009). The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 24*(3), 291-305. doi:10.1080/08856250903016854
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Otaiba, S. A. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children, 80*(3), 287-306. doi:10.1177/0014402914522208
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Champlin, T. M. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: Findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the Schools, n/a*. doi:10.1002/pits.20482
- Andreassen, R.(2013). Explicit undervisning i läsförståelse. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s.229- 251). Lund: Studentlitteratur.
- Anmarkrud, Ø. (2013). Skickliga lärares läsundervisning – med fokus på läsförståelse. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s.197-227). Lund: Studentlitteratur.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2010). A study of thoughtful literacy and the motivation to read: By teaching thoughtful literacy, teachers can foster reading motivation and engagement. *The Reading Teacher, 64*(4), 226. doi:10.1598/RT.64.4.1 Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250903016854>
Hämtad: 2015-09-09
- Aukrust, V. G. (2013). Ett riktigt fynd och ett bra köp: om språk och läsförståelse i ett utvecklingsperspektiv. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s85-101). Lund: Studentlitteratur.
- Backman, J.(1998). Rapport och uppsatser. Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet*. Diss. Karlstad: Karlstad universitet. (http://kau.diva.org/smash/get/diva_2:6_641/FULLTEXT) Hämtad: 2015-09-09.
- Blom, A. (2003). *Under rådande förhållanden: Att undervisa särskoleelever - nio lärare berättar delrapport 2, i projektet "det särskilda med särskolan*. Stockholm: FoU-enheten, Socialtjänstförvaltningen.
- Browder, D., Gibbs, S., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G. R., Mraz, M., & Flowers, C. (2009; 2008;). Literacy for students with severe developmental disabilities: What should we teach and what should we hope to achieve? *Remedial and Special Education, 30*(5), 269-282. doi:10.1177/0741932508315054. Hämtad: 2015-10-04
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bråten, I.(2013). Läsförståelse – inledning och översikt. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s.11-21). Lund: Studentlitteratur.

- Bråten, I.(2013). Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s.47-81). Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2013). Förståelse av olika sorters texter. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s.145-170). Lund: Studentlitteratur.
- Dewitz, P., Jones, J., & Leahy, S. (2009). Comprehension strategy instruction in core reading programs. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 102-126. doi:10.1598/RRQ.44.2.1 Hämtad: 2015-10-04
- Durkin, D. (1978/1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14 (4), s. 481-533.
- Elwér, Å., Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Pedagogik och didaktik, Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande, & Utbildningsvetenskap. (2014). *Early predictors of reading comprehension difficulties*.
- Florin, K., & Swärd, A.K., (2011). *Särskolans verksamhet: uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Frithiof, E., (2012). Särskolan i ljuset av FN-konventionen om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning. I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla en pedagogisk utmaning* (s. 135- 144).
- Granlund, M. & Göransson, K. (2012). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & S. Antonsson (Red). *Nya omsorgsboken* (s. 12-19). Malmö: Liber.
- Grunewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare: De utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia.
- Guthrie, J. (2004). Classroom Contexts for Engaged Reading: An Overview. J. Guthrie, A. Wigfield & K. Perencevich (Ed.), *Motivation Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading instruction* (s.1-24). Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Hattie, J. A.C. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge
- Helldin, R. (1998). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten: Nutid och framtid*. Stockholm: HLS.
- Holmqvist, M. (2004). *En främmande värld: Om lärande och autism*. Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, I., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & kultur.
- Kursplaner för obligatoriska särskolan* (2002). <http://hdl.handle.net/2077/31127>
Hämtad: 2015-10-16

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Körling, A. (2012). *Nu ler Vygotskij - Eleverna, undervisningen och Lgr 11*. Stockholm: Liber.
- Liberg, C., Institutionen för didaktik, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, & Uppsala universitet. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse: Fördjupad analys av PIRLS 2006*
- Lindqvist, G., & Magnusson, L. (1999). *Vygotskij och skolan: Texter ur Lev Vygotskijs pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- RAND Reading Study Group 2002. *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica. CA: RAND.
- Reichenberg, M. (2012). Gränser på gott och ont. I D. Andersson & L-E. Edlund (Red.), *Språkets gränser – och verklighetens. Perspektiv på begreppet gräns* (s. 143-155). Humanistiska fakulteten, Institutionen för språkstudier: Umeå universitet.
- Reichenberg, M., & Lundberg, I. (2013). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: För elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rutland, A. F., & Campbell, R. N. (1996). The relevance of vygotsky's theory of the 'zone of proximal development' to the assessment of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40(2), 151-158. doi:10.1111/j.1365-2788.1996.tb00616.x
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare och utnämning till lektor*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan: Rapport 2010:9* Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2001). *Kvalitet i särskola - en fråga om värderingar: Regeringsuppdrag om särskolan, oktober 2001*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvux: ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Gilla Läsa Skriva. Bedömningsstöd för grundsärskolans årskurs 1-6.*: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/betyg-bedomning>
Hämtad: 14-10 -25.
- Skolverket (2015). *Att undervisa i läsförståelse i grundsärskolan*.
<http://lasochskrivportalen.skolverket.se>
Hämtad: 2015-11-15
- Skolöverstyrelsen. (1973). *Läroplan för särskolan: Lsä 73*. Stockholm: Liber: Utbildningsförlag.
- Snow, C. E., Science and Technology Policy Institute (Rand Corporation), & United States. Office of Educational Research and Improvement. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension / [elektronisk resurs]*. Santa Monica, CA: Rand. Hämtad: 2015-10-16
- Soltani, A., & Roslan, S. (2013). Contributions of phonological awareness, phonological short-term memory, and rapid automated naming, toward decoding ability in students with mild intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 34*(3), 1090-1099. doi:10.1016/j.ridd.2012.12.005
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans: Om utbildning och utvecklingsstörning: Slutbetänkande av Carlbeckkommittén*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Strømsø, H. I. (2013). Högläsning, snabbläsning och lösförståelse – om läsning och forskning om läsförståelse. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s.23-44). Lund: Studentlitteratur.
- Stukat, S.(2014). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Szönyi, K., & Tideman, M. (2012). Särskola, kategorisering och vanliggörande. I L. Söderman & S. Antonsson (Red). *Nya omsorgsboken* (s. 129-144). Malmö: Liber.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts Akademiska Förlag: Stockholm.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Söder, M. (2012). Omsorgsideologins utveckling. I L. Söderman & S. Antonsson (Red). *Nya omsorgsboken* (s. 264-271). Malmö: Liber.
- Trost, J.(2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Van Den Bos, K. P, Nakken, H., Nicolay, P. G., & Van Houten, E. J. (2007). Adults with mild intellectual disabilities: Can their reading comprehension ability be improved? *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 835-849. doi:10.1111/j.1365-2788.2006.00921.x Hämtad: 2015-10-16
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm: Natur och kultur.
- Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft: Att undervisa i lässtrategier för förståelse: Högstadiet*. Stockholm: Natur & kultur.
- Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret - vad är då frågan? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla en pedagogisk utmaning* (s. 145- 158).

Bilaga 1

Intervjuguide

Lärarens beskrivning av den fortsatta läsundervisningen

Kan du beskriva hur en lektion i svenska kan gå till där läsundervisning ingår?

Hur gör du för att skapa goda förutsättningar för att utveckla elevernas läsförmåga?

Hur skulle du beskriva en elev i klassen som har en god läsförmåga?

Hur skulle du beskriva en elev i klassen som har svårigheter med läsningen?

Hur gör du för att anpassa läsundervisningen utifrån varje enskild elevs behov?

Vilka hinder kan du uppleva i din läsundervisning?

Hur ser du på den nya läroplanen?

Hur definierar lärarna läsförståelse och läsförståelsestrategier?

Vad är *läsförståelse* för dig?

Kan du beskriva en situation i klassrummet när ni arbetar med läsförståelse?

Vad är *lässtrategier* för dig?

Kan du ge exempel på lässtrategier som du använder i undervisningen?

Vad tycker du påverkar elevens förståelse av texter?

Vad har läsförståelsen för betydelse för elever i grundsärskolan?

Vad skulle du vilja veta mer om när det gäller läsförståelse och lässtrategier?

Om du fick önska hur skulle du vilja utveckla läsförståelseundervisningen i grundsärskolan och vad tror du krävs för att utveckla den?

Är det något mer som du vill berätta om läsundervisningen?

Bilaga 2

Hej!

Här kommer lite information om min studie och jag är så tacksam om du vill delta i studien. Jag heter Lena Ståhl och arbetar som lärare i grundsärskolan i Skara Kommun. Parallellt med min lärartjänst läser jag till speciallärare med inriktning utvecklingsstörning på Göteborgs universitet. Det är min sista termin på utbildningen och jag skriver mitt avslutande examensarbete nu. Studiens syfte är att studera hur lärare som undervisar i svenska i grundsärskolan resonerar om den fortsatta läsundervisningen för elever i de äldre åldrarna och hur förutsättningar kan skapas för att utveckla elevernas läsförmåga. Det viktigaste är vad du tycker och tänker om elevernas läsutveckling i grundsärskolan.

Jag ser intervjun som ett samtal och min förhoppning är att det ska bli en givande diskussion för oss båda. Jag räknar med att intervjun tar 30-45 minuter.

Studien utgår från Vetenskapsrådets forskningsprinciper och det innebär att du som deltar informeras om studiens syfte, är anonym, liksom skolan och kommunens namn. Deltagandet är frivilligt och kan när som helst avbrytas. För att underlätta registrering av intervjun kommer samtalet att spelas in. Du kan få ta del av den utskrivna intervjun och även få tillgång till uppsatsen. Insamlad data kommer enbart att användas i denna studie.

Med vänlig hälsning xxxxxxxx

xxxxxxxxxxxxxx

mobil xxxxxxxx, hem xxxxxxxx