



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Det sitter mycket i huvudet och mycket i fingrarna

Läsundervisning i grundsärskolans
senare år

Angelica Molin



Examensarbete: 15 hp

Program: Speciallärarprogrammet, LLU 610, inriktning utvecklingsstörning

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet, LLU 610, inriktning utvecklingsstörning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2016
Handledare:	Ann- Katrin Swärd
Examinator:	Rolf Lander
Kod:	HT16-2910-119-LLU610
Nyckelord:	Grundsärskola, utvecklingsstörning, lärande, läsning, läsmetoder, anpassningar, delaktighet, minne

Syfte: Syftet med denna studie var att undersöka hur tre lärare undervisar i svenska i grundskolans senare år för att främja elevernas läslärande. För att besvara syftet utformades fyra frågeställningar kring fastställande av läsnivå, individanpassning, användande av läsmetod och främjande arbetssätt i läsundervisning.

Teori: Studien utgick från ett sociokulturellt perspektiv, vilket är ett perspektiv som framhäver samspelets och kommunikationens betydelse i lärandeprocessen. Genom att utgå från elevens förutsättningar och styrkor finns det hela tiden möjlighet till utveckling. Studien kopplades även till specialpedagogiska perspektiv, lästeorier samt minnets betydelse för läsning.

Metod: För att kunna ta reda på lärarnas syn på läsundervisning och få svar på syfte och frågeställningar valdes kvalitativa intervjuer och observationer som datainsamlingsmetod. Tre svensklärare observerades under två svensklektioner vardera och intervjuades om uppfattningar och erfarenheter kring läsundervisning.

Resultat: Insamlade data resulterade i fyra teman: utgå från eleven, närma sig grundskolan, samspel i läsundervisningen samt läsmetoder och läsprinciper. I resultatet framkom att alla respondenter ser systematisk bedömning av en elevs läsutveckling som viktig för det fortsatta arbetet, men att sätten att fastställa läsnivån varierar, där såväl formella som informella metoder för kartläggningar används. Gällande arbetssätt, anpassningar och läsmetoder syns en mångsidighet bland respondenterna. Min tolkning är att det som styr valet är erfarenhet, förhållningssätt och organisation.

Förord

Först vill jag rikta ett stort tack till de lärare som tagit sig tid att delta i denna studie! Utan er hade detta arbete inte kunnat genomföras. Att få ta del av er kunskap och er undervisning har gett mig en större insikt kring hur jag som blivande speciallärare kan arbeta med läsundervisning.

Tack Ann-Katrin Swärd som väglett mig genom detta examensarbete och som gett mig konstruktiv återkoppling under hela arbetets gång.

Slutligen vill jag tacka min familj för att jag fått ta så mycket av vår tid.

Innehållsförteckning

1	Inledning	4
1.1	Syfte och frågeställningar	4
2	Bakgrund	5
2.1	Intellektuell funktionsnedsättning	5
2.2	Grundsärskolan	5
2.3	Styrdokument i grundsärskolan	6
2.4	Lärande och lärprocessen	6
2.5	Hur läsning går till	7
2.6	Faktorer som kan påverka läsningen	8
2.7	Självbild och läsning	9
2.8	Kartläggning och bedömningsstöd	10
2.9	Läsmetoder	11
2.9.1	Wittingmetoden	11
2.9.2	Att skriva sig till läsning	12
2.9.3	Reciprok undervisning	12
3	Studiens teoretiska utgångspunkter	13
3.1	Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv	13
3.2	Specialpedagogisk anknytning	14
3.3	Lästeorier	15
3.4	Minnets betydelse för läsning	16
4	Metodologisk ansats och val av metod	18
4.1	Kvalitativ metod	18
4.2	Urval	19
4.3	Genomförande av intervjuer	19
4.4	Genomförande av observationer	20
4.5	Bearbetning av data	20
4.6	Studiens tillförlitlighet	20
4.7	Etiska överväganden	21
5	Resultat och analys	22
5.1	Beskrivning av besökta skolor och klasser	22
5.2	Presentation av respondenter	22
5.3	Resultat	22

5.3.1	Utgå från eleven	23
5.3.2	Närma sig grundskolan	26
5.3.3	Samspel i läsundervisningen	27
5.3.4	Läsmetoder och läsprinciper	29
5.4	Sammanfattning och analys	31
5.4.1	Utgå från eleven	31
5.4.2	Närma sig grundskolan	32
5.4.3	Samspel i läsundervisningen	33
5.4.4	Läsmetoder och läsprinciper	33
5.4.5	Svar på mina frågeställningar	34
6	Diskussion	35
6.1	Metoddiskussion	35
6.2	Resultatdiskussion	36
6.3	Förslag till fortsatt forskning	37
	Referenser	38
	Bilaga 1 - Missiv till lärare	43
	Bilaga 2 - Intervjuguide	44
	Bilaga 3- Missiv till elever och vårdnadshavare	45
	Bilaga 4 - Observationsschema	46

1 Inledning

Dagens samhälle med dess stora informationsflöde och snabba förändringstakt ställer höga krav på individens läsförmåga. Utan denna färdighet riskerar en person att hamna i utanförskap och att inte kunna ta del av sina rättigheter, menar Reichenberg och Lundberg (2011).

Ett av grundskolans uppdrag är att skapa en undervisning som möjliggör utveckling av elevernas läsförmåga och intresse för läsning. Barn och ungdomar med intellektuell funktionsnedsättning lär sig läsa när de ges möjlighet till en genomtänkt och strukturerad undervisning, där metoder anpassas efter elevernas förutsättningar (Skolverket, 2014). Ett sätt att anpassa läsmetod och läsmaterial efter den enskilde eleven är att lärare med eleven genomför lästest för att kartlägga elevens läsnivå. Det är dock ytterst ovanligt att detta görs i grundskolan (Svärd & Florin, 2011).

Skolinspektionens granskning av slumpvis utvalda grundskolor runt om i landet visar att många av de granskade skolorna inte ger eleverna tillräckliga förutsättningar att utveckla kursplanemålets språkliga förmågor, och att grundskolan istället för att vara kunskapsinriktad, riskerar att fokusera alltför mycket på omsorg (Skolinspektionen 2010).

Som lärare i grundskolans årskurs 6-9 har jag erfarenhet av att ta emot elever som fortfarande kämpar med sin läsning och med brustet självförtroende som följd. Läsning har stor betydelse för de flesta skolämnena och möjliggör deltagande i nutidens mediebaserade samhälle. Lärare har ett stort ansvar att ge varje elev goda förutsättningar för lärande. Därför vill jag få kunskap om läsundervisning för äldre elever i grundskolan för att få redskap att framöver kunna främja elevernas läsutveckling på bästa sätt, utifrån deras individuella förutsättningar.

1.1 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna studie var att undersöka hur tre svensklärare i grundskolans åk 6-9 arbetar för att främja elevernas läslärande. Utifrån syftet med studien ställs följande frågor:

- På vilket sätt fastställer lärarna elevernas läsnivå?
- Individanpassas arbetet i läsundervisning?
- I vilken mån använder sig lärarna av någon specifik läsmetod?
- Vad anser lärarna vara främjande arbetsätt i läsundervisning bland äldre elever?

2 Bakgrund

Under denna rubrik behandlas intellektuell funktionsnedsättning, grundsärskolan som skolform, aktuella styrdokument, lärande och lärprocessen, hur läsning går till, faktorer som kan påverka läsningen, självbild och läsning, kartläggning och bedömningsstöd samt tre exempel på läsmetoder.

2.1 Intellektuell funktionsnedsättning

Definitionen av intellektuell funktionsnedsättning varierar i olika kulturer och har justerats på olika sätt genom åren för att stå i linje med rådande värderingar (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Än idag finns olika benämningar. Riksförbundet FUB; intresseorganisationen ”För barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning” skriver på sin hemsida att begrepp som idag bland annat används förutom intellektuell funktionsnedsättning är kognitiv funktionsnedsättning och utvecklingsstörning. Då ordet utvecklingsstörning används i lagar, exempelvis LSS (Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade) och i Skollagen, har FUB beslutat att använda sig av ordet utvecklingsstörning (www.fub.se). Det är också detta begrepp jag fortsättningsvis kommer att använda mig av i denna studie.

Utvecklingsstörning kan bland annat ses som en personegenskap, en kognitiv funktionsnedsättning och detta perspektiv utgår från individens individuella begränsningar. Utvecklingsstörning kan också beskrivas utifrån synsättet att ett funktionshinder uppstår i mötet mellan individ och omgivning. Det är då de förutsättningar som råder i samhället, exempelvis inom skolan, som avgör graden av funktionshindret (Grunewald, 1996).

Vid diagnostisering kan utvecklingsstörning definieras utifrån tre kriterier: personen ska ha en intelligenskvot (IQ) under 70, nedsättning av den adaptiva förmågan samt ”att orsakerna till intelligensnedsättningen och nedsättningen av den adaptiva förmågan ska ha inträffat före 16 års ålder.” (Granlund & Göransson, 2011, s. 13). Med adaptiv förmåga menas ”en persons förmåga att anpassa sig till sin vardag och att anpassa sin vardag till sig själv och sitt sätt att fungera.” (s.13).

Enligt Levén (2011) har personer med utvecklingsstörning ofta kognitiva brister gällande varseblivning, begreppsbildning, resonering, problemlösning, uppmärksamhet och minne. Minnet används för lagring och bearbetning av information. Långtidsminnet använder vi för att minnas händelser och saker vi lärt oss. Arbetsminnet använder vi för att bearbeta och lagra information över kort tid. Långtidsminnet kan vara lika bra hos personer med utvecklingsstörning som hos personer utan utvecklingsstörning, men det finns i allmänhet ”en begränsning i förmåga att processa och lagra information över kort tid.” (a.a., s.210). Och det är just arbetsminnet som är av stor betydelse för skolrelaterade färdigheter, menar Levén.

2.2 Grundsärskolan

Elever som på grund av utvecklingsstörning, eventuellt i kombination med andra funktionsnedsättningar, inte bedöms kunna nå målen för grundskolan har rätt att gå i grundsärskola. Grundsärskolan har en egen läroplan med särskilda kurplaner, mål och betygskriterier. Utbildningen ska så långt som möjligt motsvara den för grundskolan. Inom grundsärskolan finns också en inriktning som heter träningskola. Denna inriktning vänder sig till elever, som inte kan tillgodogöra sig utbildningen i ämnen såsom svenska. Istället innehåller kursplanen fem

olika ämnesområden, såsom kommunikation. Utbildningen i grundsärskolan består av årskurserna 1-9 och ska anpassas efter varje elevs förutsättningar (Skolverket, 2016).

Elever som läser efter grundsärskolans kursplan kan antingen vara individintegrerade i grundskolan och kan då följa grundskolans undervisning i de ämnen som passar dem eller så kan de gå i särskilt organiserade klasser som har färre elever jämfört med grundskolan (Szönyi & Tideman, 2011). Då lärare i grundsärskolan undervisar i åldersblandade grupper med elever som läser efter olika kursplaner, finns en risk för att klassens majoritet blir ”avgörande för vilken kursplan (vilka mål) som blir vägledande i undervisningen.” (Skolverket, 2009, s.70). För allt fler elever aktualiseras skolgång i grundsärskola först när de börjar närma sig högstadiet eller gymnasiet (Szönyi & Tideman, 2011). Lärarna i grundsärskolan ställs då inför utmaningen att kunna möta såväl de elever som fått hela sin undervisning i grundskolan, som de som tidigare gått i grundskolan. Detta ställer stora krav på lärarna att bedöma elevernas kunskaper efter deras olika förutsättningar (Skolinspektionen, 2010).

2.3 Styrdokument i grundsärskolan

I läroplanen för grundsärskolan 2011 (Lgrsär11) står det att ”eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att kunna tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga.” Vidare står det att skolan ska stimulera elevernas självförtroende och att ”språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.” (Skolverket, 2011b, s.9).

I kursplanen för svenska (Skolverket 2011b) står det att svenskundervisningen ska ”bidra till att eleverna utvecklar sin läsförmåga och sitt intresse för att läsa och skriva”(s.111). Läraren ska ”organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga” (s.15).

I det centrala innehållet för årskurs 1-6 i kursplanen i ämnet svenska under rubriken *Läsa och skriva* står det att eleven ska få träna sambandet mellan ljud och bokstav samt träna på att läsa ordbilder i närmiljön samt ordbilder utifrån elevens erfarenhet och intresse. Under samma rubrik, i såväl årskurs 1-6 som 7-9, står det att eleven ska få träna lässtrategier för att avkoda och förstå olika texter. Eleverna i de äldre årskurserna ska dessutom träna på att sökläsa och att läsa mellan raderna (Skolverket, 2011b). För att utveckla sin läsning behöver eleverna arbeta med olika slags texter och få samtala om innehållet, såväl före, under och efter läsningen, ”då samtalet kan fungera som en väg in i skriftspråket” (Skolverket, 2011a, s.95).

2.4 Lärande och lärprocessen

Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport från 2010 (Skolinspektionen 2010) avseende undervisningen för sammanlagt 700 elever på 28 grundsärskolor runtom i landet visar att undervisningen sällan utgår från höga förväntningar. Skoldagen kännetecknas i mångt och mycket av individuellt arbete, ”ofta i form av isolerad färdighetsträning, på bekostnad av samspel och interaktion med andra elever.” (s.7) Det fokuseras för mycket på trygghet, vilket medför att bland annat läsundervisningen blir lidande. Att eleverna ska kunna känna trygghet

måste kunna kombineras med en kunskapsfokus. Att få utveckla sin läsförmåga är en demokratisk rättighet för alla elever (Skolinspektionen, 2010).

Under sin studie kring grundsärskolans verksamhet följde Berthén (2007) två klasser i grundsärskolan varav den ena läste ämnen enligt grundsärskolans kursplan, under två dagar per månad under ett helt läsår. Resultatet visar att läsundervisningen i ämnet svenska var bristfällig och att eleverna sällan mötte några texter. Det rådde en undervisningsförberedande verksamhet där eleverna fick träna på att "sitta stilla, vänta, sysselsätta sig själva, inte störa andra..." (175). Visserligen var detta en liten studie sett till antal observerade klasser, men resultatet pekar i samma riktning som resultatet av Skolinspektionens rapport ovan. Orsaken till den undermåliga undervisningen i grundsärskolan är enligt Reichenberg (2012) en rädsla hos lärarna att våga utmana eleverna i den närmsta utvecklingszonen.

Utvecklingspotentialen hos elever med utvecklingsstörning underskattas ofta. De måste få rätt undervisning och stimulans (Lundberg och Reichenberg, 2013). Enligt Reichenberg (2012) finns det väldigt lite forskning gällande läsutveckling i särskolan. I den internationella forskningen finns "en omfattande läs- och skrivforskning rörande personer med utvecklingsstörning" (s.153) men endast ett fåtal studier har gjorts kring hur läsförståelse kan förbättras för elever med utvecklingsstörning (Lundberg & Reichenberg, 2012). Ratz och Lenhard (2013) menar att studier kring elever med utvecklingsstörning och deras läsförmåga tidigare varit väldigt få och att en helhetsbild av elevers läsförmåga fortfarande saknas. En anledning till detta skulle kunna vara svårigheten att bedöma förmågorna hos elever med utvecklingsstörning (a.a.).

I en studie kring läsförmåga genomförd i Tyskland, deltog 1629 elever med utvecklingsstörning i åldrarna 6-21 år. I resultatet framstod lärmiljön som viktig för läsutvecklingen. Elevernas läsförmåga förbättras med åren och ända upp i gymnasieåldern gynnas elever med utvecklingsstörning av en undervisning som främjar och stimulerar deras läsning (Ratz & Lenhard, 2013).

2.5 Hur läsning går till

Vad är läsning? Nationalencyklopedin (Internet, 2016, 23 juli) ger följande definition:

Läsning är en komplicerad färdighet som kräver lång tid och omfattande övning för att kunna utvecklas. Man kan urskilja två huvudmoment: avkodning och förståelse. *Avkodning* innebär att man kan identifiera eller känna igen skrivna ord. *Förståelse* är resultatet av tolkningen av språkliga meddelanden. God läsfärdighet innebär att både avkodning och förståelse fungerar väl.

Lundberg och Herrlin (2014) beskriver utvecklingen av barns läsförmåga utifrån fem dimensioner som samspelar och skapar en helhet. Dessa fem dimensioner är följande:

Fonologisk medvetenhet handlar om att förstå att språket består av ord och att ord kan delas in i mindre bitar och att bokstäver kan representera språkljud. Fonologisk medvetenhet är en viktig förutsättning för läsinläringen.

Ordavkodning bygger på att den fonologiska medvetenheten har utvecklats och handlar om att kunna identifiera de skrivna orden. Barn börjar uppmärksamma och känna igen för dem viktiga ord utan att egentligen kunna läsa, exempelvis sitt eget namn.

Flyt i läsningen handlar om att kunna läsa högt med rätt satsmelodi samt kunna ”läsa en sammanhängande text tillräckligt felritt för att man ska klara den minnesbelastning som längre meningar kan inrymma.” (s.14). Den som läser med flyt kan koncentrera sig på textens innehåll istället för på ordavkodning.

Läsförståelse. En förutsättning för läsförståelse är att läsaren har en säker ordavkodning, klarar av textens meningsbyggnad samt förstår vad orden i texten betyder. Bakgrundskunskaper kring textens innehåll gör det också lättare att ta till sig texten.

Läsintresse. För att fånga elevernas intresse är det viktigt att ge dem texter som angår dem. ”Ett barns läsutveckling hänger nära samman med om det vill läsa eller finner lusten att läsa!” (s.18).

Spear-Swerling och Sternberg (1994) visar vägen till läsning via sin läsutvecklingsmodell. *Den förberedande läsaren* läser namn och logotyper som det känner igen som hela gestalter utan kunskap om de skriftspråkliga principerna. *Nybörjarläsaren* har upptäckt den alfabetiska principen och kan tillämpa en fonologisk strategi vid läsningen. *Övergångsläsaren* börjar allt snabbare känna igen ord utan att behöva stava sig igenom dem. *Innehållsläsaren* har hittat strategier för läsförståelse. Det är först på denna nivå som elever kan börja lägga sin energi på att arbeta med förståelsen av innehållet. Denna läsutvecklingsmodell lägger alltså stor vikt vid att avkodning kommer före förståelse. Spear-Swerling och Stenberg menar att då en lärare väl känner till dessa steg i den normala läsutvecklingen, blir det möjligt att bedöma vilken hjälp de elever behöver vars läsning avviker (a.a.).

2.6 Faktorer som kan påverka läsningen

Läsning är en komplex färdighet och lässvårigheter kan ses som ett resultat av påverkan av såväl yttre som inre faktorer. Yttre faktorer handlar om faktorer i individens omgivande miljö medan inre faktorer handlar om faktorer hos individen (Catts & Kamhi, 2005).

Sociokulturell bakgrund har en framträdande betydelse för en elevs språk- och läsutveckling. Barn som kommer från hem med intresse för läsning, har i allmänhet lättare för att lära sig att läsa (Catts & Kamhi, 2005; Skolverket, 2014). Läsning också är beroende av lärarens utbildning inom läsning samt förhållningssätt och att eleven får rätt typ av stöd. En klassrumsmiljö präglad av kreativitet, variation och struktur i undervisningen främjar läsutvecklingen (Myrberg, 2003; Skolverket, 2014). Lärares undervisning ska utgå från höga förväntningar på eleverna, där krav och utmaningar ändå är rimliga (Skolinspektionen 2010). ”Sådana lärare måste vara medvetna om vilka av deras undervisningsstrategier som fungerar och vilka som inte gör det. De måste vara beredda att förstå och anpassa sig till de lärande och deras situation, sammanhang och tidigare kunskaper.[...]” (Hattie, 2012,s.35).

Olika metoder passar olika barn. Det är därför viktigt att lärare har kunskap om flertalet metoder (Skolinspektionen, 2010; Takala, 2013). Det svenska konsensusprojektets rapport kring insatser för att förebygga och mäta läs- och skrivsvårigheter (Myrberg, 2003), visar att det finns risker med att ensidigt tillämpa en metod. Rapporten lyfter istället fram lärarkompetens och arbetssätt som är motiverande för den enskilda eleven. Lynch och Warner (2012) hävdar att kunskapsutvecklingen främjas om en elev vid läsning och faktasökning på Internet får utgå från sitt intresse och Reichenberg och Lundberg (2011) lyfter läsbara, begripliga texter som fångar elevernas läslust. Skolverket (2014) menar att gemensamt läsande i grupp, där

eleverna och läraren samtalar om textens innehåll ur olika aspekter fungerar som stöd i läsningen för den enskilde eleven. Liberg (2006) pekar på hur viktigt det är att medvetandegöra eleverna kring läsning, då elever som inte vet varför de ska läsa och hur läsning går till har större sannolikhet än andra elever att utveckla läs- och skrivsvårigheter.

Lässvårigheter är en vanlig följdproblematik vid flera typer av funktionsnedsättningar (Hansson, 2010). Ett barn kan ha en språkstörning, där barnet inte utvecklar sitt språk som förväntat. Den kan vara relaterad till utvecklingsstörning och till neuropsykiatriska diagnoser såsom autismspektrumstörning och ADHD. En språkstörning kan påverka en eller flera språkliga nivåer, exempelvis fonologi, grammatik och språkförståelse. Språkstörningen kan variera beroende på situation och på vilka krav som ställs (a.a.).

Skolinspektionen (2010) pekar på vikten av att lärare förutom ämnesdidaktiska kunskaper också har kunskap om elevens funktionsnedsättning och dess konsekvenser för lärandet. Swärd och Florin (2011) anser att en helhetssyn av elevens totala situation är nödvändig, och att ”den pedagogiska utmaningen ligger sen i att hitta vägar förbi hindret/ funktionsnedsättningen och utgå från det som fungerar bra hos eleven.” (a.a. s.107).

Majoriteten av alla barn och ungdomar med utvecklingsstörning får kämpa för att uppnå grundläggande läsfärdigheter och så många som två tredjedelar av alla barn med utvecklingsstörning har märkbara svårigheter (Tyler, Hughes, Wilson, Beverley, Hastings & Williams, 2015). Svag ordigenkänning hos ungdomar med utvecklingsstörning anses bero på svag fonologisk avkodningsförmåga, vilken i sin tur kan bero på svag fonologisk medvetenhet och svagt fonologiskt minne (Channel, Loveall & Conners, 2012). Om en elev ljudar långsamt och plockar ljud för ljud, belastas korttidsminnet. Detta gör att texten blir svår att förstå. Varje ord tar energi och minneskapacitet med risk för att ha glömt bort den första delen av ordet då han eller hon kommit till den sista (Häggström, 2010). För dessa elever, som har svårt att lära sig grundläggande läsfärdigheter, kan fonembaserade instruktioner, som fokuserar på avkodningsförmåga, leda till goda resultat (Tyler et al., 2015), men att kunna avkoda är ingen garanti för läsförståelse (van Wingerden, Segers, van Balkom & Verhoeven, 2014).

I en holländsk studie undersöktes läsförståelsen hos 49 barn med utvecklingsstörning samt hos en kontrollgrupp om 21 barn med typiskt utveckling. Den förra gruppen fick undervisning i specialskolor och den senare fick undervisning inom ramen för den reguljära undervisningen. Studien kom fram till att barn med utvecklingsstörning, även då de hade en liknande avkodningsförmåga som kontrollgruppen, hade svårare med läsförståelsen då denna krävde att läsa mellan raderna och själv dra slutsatser. Detta tyder enligt van Wingerden et al. (2014) på att undervisningen för elever med utvecklingsstörning behöver fokusera mer på att lära ut läsförståelsestrategier, kombinerat med språkförståelse och inferensträning (läsa mellan raderna). Förmågan att göra inferenser kräver fler kognitiva strategier, vilka elever med utvecklingsstörning ofta saknar (van Wingerden et al., 2014).

2.7 Självbild och läsning

Sambandet mellan en elevs läsförmåga och dess självbild är enligt Taube (2013) tydlig. En elev, som stött på återkommande misslyckanden i sin läsinläring, kan hamna i en ond cirkel, där lärare och andra personer i elevens omgivning riskerar att ytterligare sänka sina förväntningar på eleven och där de lägre förväntningarna direkt eller indirekt överförs till eleven.

Detta får till följd att eleven börjar betrakta sig själv som en dålig läsare och därmed försöker undvika läsning. Osäkerhet leder lätt till blockeringar i arbetet med nya uppgifter. Eleven saknar strategier för att lösa uppgiften och orkar inte heller vara uthållig nog för att nå framgång och ger upp så fort han eller hon stöter på motstånd. En negativ läs- självbild kan lätt sprida sig och utvecklas till en negativ självbild i alla skolsituationer och i värsta fall till en negativ bild av hela ens person (a.a.). Stanovich (1986) menar att de läsare som redan från början har svårigheter med sin läsning halkar efter ännu mer över tid medan de starka läsarna blir stärkta av sina framgångar och utvecklas i allt snabbare takt och att skillnaden i elevernas läsförmåga därmed hela tiden ökar.

Enligt Chapman och Tunmer (2003) bottnar misslyckanden i läsningen nästan uteslutande i brister i fonologisk medvetenhet och elever med denna problematik tenderar att utveckla såväl lässvårigheter liksom läsrelaterad låg självuppfattning. När väl elever kommit in i den onda cirkeln av dålig självuppfattning och låg motivation kan de vara svårmotiverade i det fortsatta läsarbetet. Ett aktivt ingripande från skolans sida behövs då (Spear-Swerling & Sternberg, 1994), där läraren för att kunna vända utvecklingen måste utgå från elevens nivå och fokusera på avkodning för att lyckas i läsningen (Chapman & Tunmer, 2003). Det är lättare att förhindra att en ond cirkel uppstår än att vända den då den väl uppkommit (Taube, 2009). Därför måste lärare arbeta för ett positivt och accepterande klassrumsklimat och vara medveten om att såväl personals som klasskamraters attityder, förväntningar och värderingar har stor påverkan på varje enskild elevs självbild. Läraren måste lägga upp undervisningen så att eleven inte möter alla svårigheter på en gång och så att elevens lust att läsa behålls. För höga krav leder till upplevelser av misslyckande och för låga krav leder inte framåt (a.a.).

2.8 Kartläggning och bedömningsstöd

I läroplanen för grundskolan 2011 står det att läraren ska ”organisera arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga.” (Skolverket, 2011,s.15). Läraren måste därmed skaffa sig detaljerad kunskap om elevens läsfärdigheter (Ratz & Lenhard, 2013; Skolinspektionen, 2010).

Kartläggning och lästest är till hjälp för lärare i deras arbete att förstå elevers individuella olikheter och undervisningsbehov (Afflerbach, 2016). Såväl observationer som lästest behövs för att kunna få en samlad bild av elevens läsutveckling (Afflerbach, 2016; Lundberg & Herrlin, 2014). Syftet med att använda lästest är att få fram användbar information som ska hjälpa eleven att bli en bättre läsare och följa sin egen utveckling (Afflerbach, 2016; Skolverket, 2014). Ett lästest får aldrig skada elevens självbild, menar Afflerbach (2016), och pekar på vikten av att kartlägga det breda spektrum av faktorer, såväl kognitiva som känslomässiga, som bidrar till en elevs läsutveckling.

Lundberg och Herrlin (2014) framhåller vikten av kartläggning då forskning har visat att ”lärare som noga följer sina elevers läsutveckling med formella och informella metoder är mer framgångsrika än lärare som inte ägnar tid, engagemang och kraft åt detta” (s.5).

Olika elever har olika orsaker till sina svårigheter. I vissa fall domineras inlärningsproblemen av sociala och emotionella problem, i andra domineras de av kort arbetsminne eller svårigheter med begreppsbildning (Lundberg, 2010). En god kartläggning ska identifiera dominerande faktorer som påverkar läsutvecklingen negativt för att kunna sätta in rätt insatser. Förutom kartläggning av elevens läsförmåga, kan skolan behöva ta reda på andra sidor hos

eleverna, exempelvis kognitiva funktioner och språkutveckling (a.a.). Inför osäkerhet kring en elevs utveckling, kan personal på skolan utifrån olika kompetenser ”bidra till en mer sammansatt bild av eleven.” (Skolverket, 2014).

Vad gäller bedömningsstöd av läsförmåga, finns det ett material av Skolverket specifikt utformat för grundsärskolans årskurs 1-6 i ämnena svenska och svenska som andra språk. Det heter *Gilla Läsa Skriva* och utgår från Lgrsär 11 och kursplanerna i ovan nämnda ämnen. Materialet är uppbyggt av observationspunkter och ska tydliggöra progressionen i elevernas läs- och skrivutveckling (Skolverket, 2014). Inget motsvarande material för grundsärskolans årskurs 7-9 har ännu framtagits.

Det finns en mängd andra bedömningsmaterial att tillgå, exempelvis *Lundberg och Herrlins läsutvecklingsschema*, vilket utifrån läsningens fem dimensioner skapar en läsprofil av elevens läsutveckling (Lundberg & Herrlin, 2014).

2.9 Läsmetoder

Här nedan presenteras ett urval av de metoder som jag under litteraturläsningen funnit intressanta och som förespråkare hävdar gynnar läsutvecklingen för elever i behov av särskilt stöd i sin läsning. Först presenteras Wittingmetoden, som ofta anses utgå från en syntetisk läsprincip. Därefter presenteras Att skriva sig till läsning, som kan anses ta sin utgångspunkt i såväl ett syntetisk som ett analytiskt förhållningssätt. Sist presenteras en metod för att utveckla läsförståelse.

2.9.1 Wittingmetoden

Wittingmetoden är sedan 1970-talet en etablerad läs- och skrivmetod som utvecklades av Maja Witting. Hon reflekterade och diskuterade tillsammans med eleverna och gjorde dem delaktiga i såväl övningsmaterial som arbetssätt (Witting, 1997, april).

Arbetet utgår från ett analysamtal där läraren tillsammans med eleven ser på dennes styrkor och svagheter. Metoden fokuserar på symbolfunktionen och på läsförståelse, vilka övas var för sig, men alltid parallellt. Symbolfunktionen handlar om att koppla symbol och språkljud. Läsförståelsen däremot präglas av förkunskaper. Först ska all kraft läggas på att automatisera symbolfunktionen, därefter kan all kraft läggas på förståelsen (a.a.).

I arbetet med bokstäver, lärs tecken och ljud för alla vokaler in först samt för konsonanten *l*. Därefter börjar sammanljudningen. Eleven får skriva innehållsneutrala stavelser som kan kombineras med vokaler och bokstaven *l*, exempelvis *il*, och *ul*. Efterhand prövar eleven vilka stavelser som är riktiga ord och vilka som kan utvecklas till ord (a.a.).

De två vanligaste sätten att tillämpa Wittingmetoden är nyinläring som används för nybörjare och ominläring som används då eleven misslyckats med sin första läs- och skrivinläring (a.a.). Ominläring kan användas med elever i olika åldrar och på skilda begåvningsnivåer (Hjälme, 2009). Ominläringen startar på den nivå eleven känner sig säker och bygger på aktiv elevmedverkan (Witting, 1997, april).

I sin avhandling om vad som händer när fyra lärare i sin läs- och skrivundervisning använder Wittingmetoden, ser Swärd (2008) fördelar med metoden. Efter att ha följt lärarna och deras elever, menar Swärd att metoden har en strukturerad arbetsgång, där arbetet anpassas till var

och ens behov. De innehållsneutrala språkstrukturerna sätter igång elevernas kreativitet och delaktighet. I arbetet får eleverna använda egna ord och eleverna lär av varandra, vilket genererar läsförståelse. Metoden möjliggör för lärare att följa varje elevs läs- och skrivutveckling och fånga upp de elever som behöver extra stöd. Arbetssättet är omtyckt av eleverna och ger dem möjlighet att reflektera över sitt eget lärande (a.a.).

Wittingmetoden brukar ofta ses som en metod som tar avstamp i en syntetisk princip (Hjälme, 1999). Hjälme pekar på att metoden ”skär igenom kategorierna på ett vis som de vanliga indelningarna inte fångar in” (s.67) då den innehåller såväl ”arbete efter en fast yttre struktur och elevens fria utforskande av det egna språket” (a.a.).

2.9.2 Att skriva sig till läsning

Att skriva sig till läsning, ASL, är en metod utvecklad av Arne Trageton och baseras på att eleverna med datorns hjälp får lära sig att skriva innan någon läsundervisning satts in. Att skriva med hjälp av datorn gynnar läs- och skrivutvecklingen och är en fördel för barn som ännu inte utvecklats sin finmotorik fullt ut (Trageton, 2014). Barn lär sig i dialog och därför sker skrivandet i par, där eleverna vid sin gemensamma dator börjar med att skriva bokstäver för att därefter allteftersom färdigheterna utvecklas skriva berättelser. ”Klassrummet ska vara en skriftspråksstimulerande verkstadsmiljö redan från första dag i förskoleklassen”(a.a.s.108). Arbete med teman utifrån egna intressen, informellt lärande och aktiviteter fyllda med lek gynnar språkutvecklingen och minskar avsevärt specialpedagogiska problem, menar Trageton (2014). Takala (2013) anser att den tragetonska metoden kan ses som en kombination av såväl en analytisk som syntetisk läsprincip.

Hultin (2014) beskriver hur ASL utformats i Sandvikens kommun där metoden infördes 2003. Metoden använd i Sandviken skiljer sig från Tragetons ursprungliga metod, menar hon. ”Den tragetonska metoden bygger framför allt på upptäckarskrivande” (a.a.s.22). ”I Sandviken skriver barnen riktiga ord och texter från allra första början, med hjälp av modelltexter” (a.a.s.23). En av vinsterna med metoden är att den möjliggör individualisering. Den passar även äldre elever, elever med läs- och skrivsvårigheter och elever som går i grundsärskolan (Wiklander, 2014).

I en finsk studie undersöktes lärares och lärarstudenters erfarenheter kring ASL, främst med arbete i förskoleklass (Takala, 2013). 22 lärare med mellan 1-3 års erfarenhet av metoden samt nio lärarstudenter som i sina examensarbeten intervjuat och observerat lärares arbete med ASL, ingick i studien. Resultatet visar att lärare som använt sig av metoden generellt sett är positivt inställda till den och anser att den är ett bra komplement till andra metoder, men att den ensam är otillräcklig. Lärarna anser att metoden tränar sociala färdigheter och att det är positivt att eleverna kan arbeta utifrån intresse och på den språkliga nivå de befinner sig (a.a.). ASL verkar vara gynnsamt för många elever med svårigheter att lära sig att läsa och skriva (Loo et al., 2010, enligt Takala, 2013).

2.9.3 Reciprok undervisning

Reciprok undervisning, RU, utvecklad av Annemarie Sullivan Palinscar och Ann Brown, är ett undervisningsprogram som ska lära elever kognitiva strategier som kan hjälpa dem att förbättra sin läsförståelse (Palinscar & Brown, 1984). RU lägger stor vikt vid att lärandet sker

i dialog med andra och att eleverna ska övas i att bli aktiva läsare. Eleverna får lyssna till och läsa texter som är uppdelade i kortare sekvenser (Alfassi, Weiss & Lifshitz, 2009). En fördel med att dela upp texter på detta sätt, är att minnet inte belastas lika hårt (Reichenberg & Lundberg, 2011).

Under läsningen övas fyra läsförståelsestrategier; att ställa frågor, sammanfatta, reda ut oklarheter kring exempelvis ord samt förutspå vad som ska hända i nästa textstycke. Alla dessa fyra strategier innebär att eleverna måste aktivera relevanta bakgrundskunskaper. De måste fokusera på det viktiga i texten och träna på att göra inferenser. Arbetsättet visar på huruvida eleverna har förstått innehållet (Alfassi et al., 2009; Palinscar & Brown, 1984).

I början av detta arbetsätt deltar eleverna som åskådare, då det är läraren som förevisar de fyra strategierna, tänker högt och visar på exempel för att lära eleverna ska lära sig arbetsättet. Allteftersom, kan stödet minska och mer ansvar att leda samtalet lämnas åt eleverna (a.a.).

I en finsk studie, där elever från årskurs 4 och 6 deltog, undersöktes effekterna av RU. Tre klasser samt tre specialklasser för elever med specifika språksvårigheter ingick i studien. Resultatet visar att läsförståelsen ökade genom användandet av de fyra läsförståelsestrategierna, främst för eleverna i den ordinarie undervisningen. Men även eleverna med specifika språksvårigheter gynnades av detta sätt att läsa sig, då en viss positiv utveckling av deras läsförståelse kunde skönjas. Resultatet av studien visar också att svag avkodningsförmåga inte behövde betyda svag läsförståelse (Takala, 2006).

I en annan studie genomförd i Israel, där effekter av läsförståelsestrategier undersöktes, deltog elever med lindrig utvecklingsstörning i åldern 15-21 år. Eleverna, som ansågs ha svårigheter med läsförståelse, fick under en period undervisning enligt RU. Det tydliggjordes för eleverna att läsförståelsestrategierna var avsedda att hjälpa dem att förstå hur man läser och att strategierna kan tillämpas och vara till hjälp i olika situationer, även utanför skolan. Det visade sig att de ungdomar som fick undervisning enligt RU ställde mer relevanta frågor på texter och var skickligare på att sammanfatta än elever i kontrollgruppen (Alfassi et al., 2009).

3 Studiens teoretiska utgångspunkter

I denna del presenteras inledningsvis det sociokulturella perspektivet, vilken kan ses som en övergripande teori för denna studie. Därefter presenteras tre teorier med mer specifik betydelse för studien under rubrikerna Specialpedagogisk anknytning, Lästeorier och Minnets betydelse för läsning.

3.1 Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv

Föreställningar kring lärande och kunskap har hämtat inspiration ur olika källor. En lärares sätt att bedriva sin undervisning bygger medvetet eller omedvetet på olika antaganden om vad som är produktivt att företa sig (Säljö, 2014).

Lev S. Vygotskij (1896-1934), rysk forskare inom psykologi och pedagogik, företrädde ett sociokulturellt perspektiv. Vygotskij ansåg att samspelet med omgivningen är mycket viktig för barnets utveckling och var kritisk till den samtida Piaget och dennes teori kring barns utveckling som en individuell process avskild från omgivningen (Vygotskij, 1999).

Inom det sociokulturella perspektivet är kommunikation och språkanvändning centrala och utgör länken mellan barnet och omgivningen. Barn lär av omgivningen och av att imitera andra som kan mer. Det som barnet idag kan göra i samarbete med andra, kommer det imorgon att kunna utföra självständigt (Vygotskij, 1999). Inom detta perspektiv bygger undervisningen på ett samarbete mellan lärare och elev, där lärarens handlingar ses som mycket viktiga för barnets kognitiva utveckling (Säljö, 2014). Undervisningen bör stödja sig på funktioner som ännu inte mognat, som ligger inom den närmaste utvecklingszonen. Här handlar det om styrkor och att övervinna svagheter. Hänsyn måste tas till barnets aktuella utvecklingsnivå. Lärare kan bara lära barnet sådant som det redan har förmåga att lära sig (Vygotskij, 1999), där den lägsta tröskeln, liksom den högsta tröskeln, för lärande måste bestämmas. ”Mellan dessa båda trösklar finns den optimala perioden för inläring av ett givet ämne” (a.a. s. 334). Då Vygotskij pratade om ett barns närmaste utvecklingszon, syftade han på barnets kognitiva processer och till skillnad från Piaget, såg Vygotskij ingen ändpunkt för den utvecklingen (Säljö, 2014; Piaget, 2013).

Inom ett sociokulturellt perspektiv ses uppväxtmiljön påverka våra möjligheter att utvecklas. ”Vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap.” (Säljö, 2014, s.81). Dessa redskap, av Vygotskij kallade artefakter, är alltså resurser som finns att tillgå vid lärande. Dessa kan vara fysiska, såsom tekniska hjälpmedel, eller intellektuella (språkliga), med hjälp av vilka företeelser kan förstås (Säljö, 2014).

Detta perspektiv menar att alla människor ständigt kan utvecklas. Genom att ta avstamp i elevens kunskapsnivå och därefter ge honom eller henne rätt utmaningar, redskap och möjlighet att lära i ett sammanhang kan eleven oavsett kognitiva förutsättningar, höja sig till en högre nivå.

3.2 Specialpedagogisk anknytning

Ofta förknippas specialpedagogik med specialundervisning och med elever i behov av särskilt stöd. Från att tidigare enbart relaterat skolsvårigheter till individen, har perspektiven vidgats till att innefatta även skolans verksamhet, där hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov (Ahlberg, 2007). I läroplanen för grundskolan 2011, Lgrsär11, står det att ”skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart [...]” (Skolverket, 2011, s.7). Vidare poängteras att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig och att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.” (a.a.s.8). Det finns olika vägar att nå målet och undervisningen kan därmed aldrig utformas lika för alla (Skolverket, 2011).

Inom pedagogisk forskning beskrivs funktionsnedsättning och elever i behov av särskilt stöd utifrån olika perspektiv och vanliga begrepp är det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet (Szönyi & Söderman Dunkers, 2013). Det relationella perspektivet fokuserar på vad i den omgivande miljön, exempelvis en undervisningssituation, som skapar hinder och svårigheter (Ineland, Molin & Sauer, 2013; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2013). Det kategoriska perspektivet har sina rötter i medicin och psykologi och söker orsaker till svårigheter hos eleven själv istället för i samspelet med den omgivande miljön (a.a.).

Ahlberg (2007) använder begreppen individriktat perspektiv och deltagarperspektiv för att beskriva de två dominerande synsätten. Det individriktade perspektivet har fokus på indivi-

dens avvikelse medan deltagarperspektivet ser till att individen ska kunna delta i en skola för alla och i en social gemenskap på egna villkor. Då alla elevers olikheter ska mötas i skolan, lyfter Ahlberg (Ahlberg, 2001; 2007, diskuterad i Ahlberg, 2007) behovet av ett tredje perspektiv, det kommunikativt relationsinriktade perspektivet, vilket erbjuder möjlighet att studera kommunikation och relation på olika nivåer och i olika sammanhang, nämligen på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå (a.a.).

Nilholm (2005) däremot, föreslår dilemmaperspektivet som ett tredje perspektiv, vilket tar avstamp i svårigheten att i skolan möta elevers olikheter. Nilholm menar att det kring elever, som anses vara i behov av extra stöd, finns ett dilemma som handlar om att urskilja elever för att kunna ge dem extra stöd, samtidigt som det eftersträvas att alla elever ska kunna mötas utifrån sina individuella förutsättningar. Ska elever kompenseras eller ska de delta i den ordinarie undervisningen? (a.a.).

Då problem uppstår kring en elev som har en funktionsnedsättning och dennes möjlighet till delaktighet i en klass eller i en grupp, är det lätt att söka förklaringar hos den enskilde elevens egenskaper och förutsättningar (Szönyi & Söderman Dunkers, 2013). Viktigt är istället att se till vilka förutsättningar för lärande, samspel och delaktighet som skolan ger eleven. Det finns olika sätt att främja lärande och delaktighet i undervisningssituationen (a.a.). Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) framhåller att undervisningen måste göras tillgänglig såväl fysiskt, socio- kommunikativt som symboliskt. Fysisk tillgänglighet i undervisningen nås genom anpassade läromedel och teknisk utrustning. Socio- kommunikativ tillgänglighet fås genom tillgänglig information vid genomgångar och instruktioner till uppgifter. Symbolisk tillgänglighet handlar om att undervisningen ska vara begriplig, om möjlighet att förstå i samspel utifrån olika tidigare erfarenheter. Bristande tillgänglighet får ofta till följd att eleven blir mer beroende av stöd från omgivningen än vad han eller hon skulle behöva vara (a.a.).

3.3 Lästeorier

Under många år har det pågått en periodvis hätsk debatt mellan lästeoretiska synsätt såväl i Sverige som internationellt, främst i USA. Två inriktningar har varit dominerande kring vilken princip som ansetts lämpa sig bäst för att lära elever att läsa (Hjälme, 1999).

Den ena inriktningen har förordat en syntetisk princip (även kallad bottom up-princip) där barn lär sig att läsa genom att utgå från ordens beståndsdelar, det fonologiska. Denna princip går från språkljud och bokstäver till ord, meningar och därefter texter. Här ses en bra avkodningsförmåga som grunden för god läsning. (Hjälme, 1999; Liberg, 2006; Takala, 2013). En självklar förutsättning för att kunna läsa är att kunna identifiera de skrivna orden och förstå den alfabetiska principen (Chapman & Tunmer, 2013; Lundberg & Herrlin, 2014). Att automatisera sin läsning är en gradvis process, där individen behöver möta orden många gånger i olika sammanhang (Lundberg & Herrlin, 2014).

Några bärande punkter i den syntetiska principen är enligt Liberg (2006):

- De första stegen in i läsningen, sker just genom läsning, inte skrivning.
- Fokus ligger på hantering av den alfabetiska principen, ljud- och uttalslära, hur bokstäver ser ut och grundläggande principer för grammatik.
- De texter som används är färdigproducerade.

- Frågor som ställs på texter är slutna, det vill säga svaren står att finna direkt i texten.
- Alla elever förväntas lära sig läsa via samma väg och i samma hastighet genom läsningens olika faser.

Bland läsmetoder som har sin utgångspunkt i den syntetiska principen kan nämnas ljudmetoden och som tidigare nämnts Wittingmetoden (Liberg, 2006; Hjalme 2009).

Den andra inriktningen, den analytiska (även kallad top down- princip), utgår från helheten, där barn lär sig läsa med hela ord eller hela texter som utgångspunkt. Läsningen ska enligt detta synsätt framför allt ha en mening och avkodningen får komma allteftersom eleverna på egen hand förstått principen (Hjalme, 1999; Liberg, 2006; Takala, 2013). Här ifrågasätts mekanisk inlärning med fokus på fonetiska aspekter (Leimar, 1974). Att träna ett ljud och dess bokstavstecken i taget, läsa meningslösa bokstavskombinationer samt träna långa och korta vokaler skapar onödiga läsningar och misslyckanden. De första läsövningarna bör enligt Leimar (a.a.) istället utgå ”från ord som helt ligger inom barnets begrepps- och ordförråd” (s.39).

Några bärande punkter i den analytiska principen enligt Leimar (1974) och Liberg (2006) är:

- Till en början är det skrivandet som stödjer läsandet.
- Utgångspunkten är hela texter som producerats av eleverna utifrån iakttagelser och erfarenheter.
- Läsoplevelsen är viktig.
- Eleverna får dra slutsatser utifrån bild och text och utifrån sammanhang.
- Redan kända ord leder till effektivt läsande.
- Läsningen sker i samspel där samtal är viktiga.
- Eleven upptäcker själv sambandet mellan ljud och bokstäver och mellan ord och skriven text.

Till de läsmetoder som tar sin utgångspunkt i den analytiska principen hör helordsmetoden och Läsning på talets grund (Liberg, 2006).

I många beskrivningar av synsätten ovan brukar den syntetiska inriktningen förknippas med isolerad färdighetsträning medan den analytiska förknippas med undervisning som handlar om kommunikation och språk (Liberg, 2006). Liberg pekar på att det viktiga inte rör vilka tekniker som ska användas, utan hur de används och i vilken utsträckning. Enligt Liberg (a.a.) är inte motpolerna kring läsprinciper lika tydliga idag, utan många förordar istället en kombination och att det är viktigt är att barnets första läsinlärning stöds genom träning av den fonologiska medvetenheten.

3.4 Minnets betydelse för läsning

Kognitiv psykologi försöker ”förklara och förstå hur hjärnan och t.ex. minnet fungerar i situationer när vi förvärvar, lagrar och använder oss av kunskap.” (Levén, 2011, s.207). Enligt Klingberg (2011) ger nya metoder oss möjlighet att se vad som sker i hjärnan hos barn under inlärning. Då svenska skolbarns resultat i läsning har minskat betydligt sedan år 2000, behöver det ”byggas broar mellan pedagogiken och den kognitiva neurovetenskapen”(a.a.s.14) för att kunna skapa bättre förutsättningar för eleverna.

Kognition syftar som tidigare nämnts på varseblivning, begreppsbildning, resonerande, problemlösning, uppmärksamhet och minne (Levén, 2011) och just arbetsminne är en förmåga som påverkar utförandet av många kognitiva uppgifter (Klingberg, 2010). Arbetsminnet har stor betydelse för att minnas instruktioner och handlar om att förmågan att förvalta information över kort tid, information som för tillfället är aktuell (Levén, 2011; Klingberg, 2011). Läsning är en färdighet som ställer många krav på hjärnan (Lynch & Warner, 2012). Hjärnan har ett område speciellt avsatt för denna färdighet, ett område som kallas ordformsområdet och som analyserar bokstäver. Det finns också ett så kallat fonologiskt område, som analyserar, ljud och dessa två områden ska samarbeta vid läsning (Klingberg, 2011).

Men att läsa en text innefattar en mängd andra språkliga funktioner för att kunna bibehålla koncentrationen på texten, förstå ords betydelse, minnas början av en mening tills man nått slutet av den, associera betydelsen till långtidsminnet, samt koppla vidare till områden som har med ljudmässig representation och det talade språket att göra. (a.a.s.98).

Så fort ett ord börjar bestå av sju, åtta bokstäver eller fler, blir påfrestningen på arbetsminnet mycket stor. Då behövs en mer avancerad ljudning, exempelvis ljudning, stavelse för stavelse och därefter föra samman dessa till en enhet (Skolverket, 2014).

van Wingerden et al. (2014) pekar på att läsförståelse av sådana texter som kräver att läsaren kan göra inferenser, kräver kognitiva strategier. För att underlätta för elever med kognitiva svårigheter, kan läraren lära ut strategier och ge ledtrådar som både kan fungera som stöd och som ett medel att förbättra prestationen (van Wingerden et al; Levén, 2011).

Det finns andra sätt för lärare att minska kraven på elevernas arbetsminne, exempelvis genom att ge korta instruktioner, yttre hjälpmedel, såsom lappar eller bilder som minnestöd, elektroniska hjälpmedel samt att minska mängden distraktioner. Men lärare kan också öka elevernas arbetsminne genom träning och på så sätt förbättra elevens funktion i vardagen och göra honom eller henne mindre beroende av stöd (Klingberg, 2010; 2011; Levén, 2011). Elever vars arbetsminne påverkar deras skolprestationer och vardag negativt kan enligt Klingberg (2010) bli hjälpta genom anpassad, daglig intensiv träning av kognitiva förmågor under en femveckorsperiod, där eleven med hjälp av datorbaserade arbetsminnesövningar får arbeta utifrån sina förutsättningar.

En svensk studie undersökte sambandet mellan arbetsminne och läsfärdigheter hos 57 grundskoleelever i årskurs 3-5 i behov av särskilt stöd (Dahlin, 2010). Studien ville se på huruvida elevernas arbetsminne kunde förbättras med hjälp av ett kognitivt träningsprogram, och hur resultatet kunde knytas till deras läsresultat. Eleverna fick daglig träning under fem veckor med hjälp av ett datorbaserat program; RoboMemo. Resultatet visar att arbetsminnet har en väsentlig betydelse för läsutvecklingen för barn i behov av särskilt stöd, och att barn kan bli hjälpta av träningsprogram i arbetet att främja läsförståelsen (a.a.).

4 Metodologisk ansats och val av metod

I denna del tydliggörs studiens arbetsprocess. Först ges en presentation och motivering av den forskningsansats som använts för att få svar på mina frågeställningar. Därefter följer en genomgång av hur undersökningsmaterialet samlats in och på vilket sätt det har bearbetats för att framhäva studiens trovärdighet samt vilka etiska aspekter som beaktats under arbetets gång.

4.1 Kvalitativ metod

För att få svar på syfte och frågeställningar har jag valt att använda mig av en kvalitativ forskningsmetod. Kvalitativa studier riktar intresset mot individen och ett av huvudsyftena är att återge deltagarnas åsikter och synsätt (Yin, 2013). Dessa former av studier kritiserar ofta för att vara subjektiva, innehålla få deltagare och därmed vara svåra att replikera (Stukát, 2011). Men det viktiga är inte att statistiskt kunna generalisera resultaten, utan att ” [...]tolka och förstå de resultat som framkommer [...]” (a.a. s.36). Inom kvalitativa studier kan data samlas in på olika sätt; exempelvis via observationer och intervjuer (Yin, 2013), metoder vilka lämpar sig väl för min studie, då det ämnet handlar om mänsklig erfarenhet (Kvale & Brinkmann, 2014) och genom observation och intervju ges lärdomar om hur andra lärare undervisar och vilka uppfattningar de har om läsning och läsundervisning.

Det finns två huvudkategorier av intervjuer: strukturerade intervjuer och halvstrukturerade intervjuer. En strukturerad intervju strävar efter att genomföra datainsamlingen enhetligt och att kunna få ett så exakt resultat som möjligt, innehållande frågor med förutbestämda svarsalternativ (a.a.). I en halvstrukturerad intervju däremot, som ofta har karaktären av ett samtal, kommer frågorna att variera i syfte att förstå deltagarens värld (Kvale & Brinkmann, 2014; Yin, 2013). Intervju som metod syftar enligt Kvale och Brinkmann (2014) inte till kvantifiering utan till kunskap, vilken konstrueras i interaktion mellan intervjuaren och respondenten och som kan vara en lärprocess för dem båda. Det är dock inte ett helt jämbördigt samtal, då det är intervjuaren som ställer frågorna och tolkar resultatet (a.a.). Denna form av intervju kräver att intervjuaren är lyhörd, observant, undviker att styra respondenternas kommentarer samt har en förmåga att ställa bra följdfrågor. ”Utan bra frågor riskerar du att samla en mängd ovidkommande information samtidigt som du missar en del avgörande information.” (Yin, 2013, s.39). Under en halvstrukturerad intervju ställs frågorna troligen inte på samma sätt till samtliga respondenter. Jämförbarheten mellan svaren minskar och svårigheter att tolka resultaten ökar (Bryman, 2008; Stukát, 2011). Något som en intervjuare också måste vara uppmärksam på är att respondenten kan välja att framställa sig själv i mer positiva ordalag än vad som överensstämmer med verkligheten (Bryman, 2014).

För att göra studien mer tillförlitlig valde jag, efter visst övervägande, att komplettera intervjuer med observationer (Bryman, 2011). Slutsatser från kvalitativa studier bygger enligt Yin (2013) ofta på triangulering från olika källor, det vill säga användande av mer än en metod. Genom observation ges möjlighet att studera vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör, och på så sätt jämföra det som framkommit under intervjuer med det som observerats. På detta sätt ges en bättre förståelse av undersökningen med möjlighet att tillsammans med respondenten följa upp det som studerats. Genom observation kan en studie nå längre och få bättre kvalitet (Fangen, 2005).

4.2 Urval

Min studie riktar sig till tre svensklärare i grundsärskolans årskurs 6-9 för att kunna ta del av deras erfarenhet och kunskap kring läsundervisning. Inför urvalet fanns ett önskemål, men inget krav från min sida, att lärarna skulle vara behöriga i sitt ämne. Sökning på Internet samt tips från bekanta användes för att få namn på grundsärskolor, såväl 1-6 som 6(7) -9. Sammanlagt 19 rektorer på olika grundsärskolor i södra Sverige belägna i såväl storstadsregion som på landsbygd kontaktades, antingen via telefon eller via mejl. Syftet med studien klargjordes varefter jag bad om namn på för studien lämpliga lärare att kontakta. De sex rektorer, som inte svarade på vare sig telefon eller mejl ringdes upp igen, men utan resultat. 13 rektorer svarade. En rektor på en 1-6-skola hade ingen elev i årskurs 6, övriga 12 rektorer gav mig namn på lärare att kontakta. Vissa lärare kontaktades per telefon, andra via mejl. De lärare som kontaktades på telefon och som kunde tänka sig att ställa upp, fick efter samtalet kompletterande information gällande studiens syfte via mejl. Först mottogs positiva svar från fyra lärare. Två av dem tackade efter ett par veckor nej. En av de återstående två lärarna var inte utbildad i ämnet svenska och hade helt nyligen fått börja undervisa i ämnet, varför vi båda ansåg att det var lämpligare att finna andra lärare med mer erfarenhet av svenskundervisning. Ytterligare två rektorer och två lärare kontaktades, av vilka positiva svar gavs. Nu återstod sammanlagt tre lärare som ville delta i studien, alla med gedigen erfarenhet av svenskundervisning i grundsärskolan.

En tanke fanns kring vilken population som skulle delta i studien och jag kom därmed till viss del att styra urvalet. Detta för att jag önskade att respondenterna skulle vara insatta i det ämne inom vilket jag skulle komma att intervjua och observera. Resultaten kommer med denna form av urval att bli omöjliga att generalisera, det vill säga det är med största sannolikhet inte representativt för en större grupp, men detta är inte heller tanken.

4.3 Genomförande av intervjuer

Utifrån syfte, frågeställningar och funderingar som uppkommit under litteraturläsning, skrevs en frågeguide (se bilaga 2) med en uppsättning öppna frågor för att kunna vara flexibel med frågornas ordningsföljd och ha möjlighet att följa upp frågorna individuellt till varje respondent utifrån svar. På detta sätt hoppades jag få mer utförliga och kanske oförutsedda svar samt tid för gemensam reflektion. Intervjufrågorna lämnades inte ut i förväg.

De tre intervjuerna genomfördes på respektive respondents arbetsplats. En intervju genomfördes i personalrum och två genomfördes i klassrum. De två intervjuer som genomfördes i klassrum möjliggjorde för respondenterna att under intervjun förtydliga sina svar genom att visa konkret material. Tidsåtgången för intervjuerna varierade mellan 45 och 65 minuter. Alla tre respondenter gav sitt samtycke till att spela in intervjuerna. Att spela in var ett önskemål från min sida för att fullt ut kunna koncentrera mig på det som sades under respektive intervju, istället för att lägga tid på att föra långa anteckningar. Intervjuerna spelades in med hjälp av bandspelare och Ipad. Under intervjuerna skrev jag stödord för att under intervjuens gång kunna gå tillbaka till det vi pratat om och ställa följdfrågor. Efter en av intervjuerna fick respondenten via mejl en förtydligande följdfråga, då ett frågetecken uppkommit under transkriberingen.

4.4 Genomförande av observationer

Utöver intervjuer genomfördes observationer av lärarnas svensklektioner. Inför besöken i klasserna skickade jag via lärarna brev till eleverna och deras vårdnadshavare (se bilaga 3) där syftet med besöket kort förklarades och där det tydliggjordes att det var lärarnas undervisning som skulle observeras.

Två av observationerna var uppdelade på två tillfällen vardera, en av observationerna genomfördes på en och samma dag. Klasstorlekarna vid observationerna låg på mellan tre och tio elever. Besöken i alla tre klasser inleddes med en kort presentation mellan mig och eleverna, varefter jag intog en så avsides placering som möjligt i klassrummet men ändå med god överblick. Vid två tillfällen satt jag med runt det gemensamma bordet och gjorde mina observationer, då det föll sig mest naturligt. Lärarnas undervisning följdes, vilken varierade mellan undervisning i helklass, halvklass och arbete med enskild elev i angränsande gruppum.

Under observationerna, eller i direkt anslutning efteråt, fördes anteckningar i ett observations-schema (se bilaga 4) innehållande ett antal ämnesrubriker, vilka utformats utifrån syftet och som prövats i en pilotobservation hos en kollega.

4.5 Bearbetning av data

I två av fallen transkriberades intervjuer och observationer samma dag som de genomfördes och i ett av fallen dagen därpå. Under transkriberingen lyssnades inspelade intervjuer igenom flera gånger för att säkerställa ordagrann återgivning av lärarnas svar. Skratt och pauser uteslöts. Uppgifter kamouflerades genom att utesluta Ortsnamn, benämna skolorna med siffror samt ge lärarna fiktiva namn. I det fall Ipad använts som reservinspelning, raderades inspelningen direkt efter utskrift. Inspelningar gjorda med bandspelare låstes in, liksom kopior av utskrifterna.

Transkriberingarna lästes igenom flertalet gånger. I lärarnas svar kopplat till observationerna, letade jag först efter nyckelord för att på så sätt under analysens gång finna framträdande centrala tema. Tematiseringen syftade till att finna mönster och variationer i lärarnas uppfattningar och undervisning (Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011). Processen pågick till dess att inga nya uppgifter relaterat till syftet eller frågeställningarna framkom, vilket resulterade i fyra teman: utgå från eleven, närma sig grundskolan, samspel i läsundervisningen samt läsmetoder och läsprinciper. Dessa teman beskrevs efter och kopplades till de teorier som ligger till grund för studien.

4.6 Studiens tillförlitlighet

Hur kan kvalitativ forskning göras trovärdig? Kvale och Brinkmann (2014) lyfter fram begreppen objektivitet, reliabilitet, validitet och generalisering. Objektivitet handlar om att forskaren ska vara medveten om att dennes förkunskaper och fördomar mycket väl kan påverka kunskap producerad genom exempelvis en intervju (a.a.). Reliabilitet handlar om kvaliteten på genomförda intervjuer och observationer, hur instrumenten använts. Intervjuaren måste ha insikter om intervjufrågors betydelse, ledande frågor, feltolkningar av frågor och svar, dagsform och eventuella yttre störningar (Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011). Validitet brukar handla om en studies giltighet, om den undersöker det som avses undersökas, exempelvis

om intervjufrågorna stämmer med studiens syfte (Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011). Kvale och Brinkmann (2014) menar att validering pågår under hela forskningsprocessen. ”Vi förskjuter alltså tonvikten från validering av slutprodukten till en kontinuerlig validering under hela forskningsprocessen.”(s. 297). Valideringens sju stadier består av tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, validering och rapportering och bidrar till kvalitetskontroll under hela vägen (Kvale & Brinkmann, 2014). Generalisering handlar om huruvida resultatet är representativt och kan generaliseras till att gälla ”andra undersökningspersoner, kontexter och situationer” (a.a.s.310).

Jag kan i processen inte bortse från min förförståelse, men vara medveten om den och sträva efter distansering (Kvale & Brinkmann, 2014). Här finns risk för feltolkningar som kan försämra reliabiliteten. Därför valde jag att inte överstiga tre respondenter, för att undvika att analysen skulle bli ytlig på grund av tidsbrist (Stukát, 2011). Det viktiga är att hitta ”mönster, uppfattningar eller variationer, inte hur vanliga dessa är” (a.a. s.70).

Intervjuerna spelades in för att korrekt kunna återge respondenternas svar, vilket ökar validiteten (Bryman, 2008). Enligt Fangen (2005) bör intervjudata ses som en persons sätt att presentera sig själv, såsom denna önskar framstå. Genom att kombinera intervju med observation ges möjlighet att bedöma giltigheten av respondenternas utsagor, vilket kan öka validiteten (a.a.). Dock observerades ett så fåtal lektioner, att de säkerligen inte gav en helt rättvis bild av lärarnas undervisning.

För att säkerställa att min observationsguide skulle komma att fungera, genomförde jag inför studien en pilotobservation. Pilotstudier kan enligt Yin (2013) vara ett sätt att pröva och förbättra den slutliga studien. Efter pilotobservationen kunde jag se vilka rubriker som var relevanta och om något behövdes läggas till. Ingen pilotintervju genomfördes.

Då antalet deltagare i studien är så få samt att mitt urval inte var helt slumpmässigt gör att resultatet inte kan ses som representativt för en större grupp, men detta är inte heller tanken (Stukát, 2011).

4.7 Etiska överväganden

Som forskare har du ett särskilt ansvar gentemot personer som deltar i en intervju- och observationsstudie (Vetenskapsrådet, 2011). Under en intervju råder maktassymmetri då det är intervjuaren som bestämmer frågorna och har tolkningsmonopol (Kvale & Brinkmann, 2014), och observation som metod kan ibland upplevas som obehaglig av dem som blir observerade (Fangen, 2005).

Då denna rapport skulle komma att offentliggöras, fanns det flera etiska aspekter att ha i åtanke vid genomförandet. Det var viktigt att värna om deltagarnas integritet samt väga förväntade kunskapsstillskott mot eventuella konsekvenser för deltagare i studien (Vetenskapsrådet, 2011).

Deltagarna informerades om syftet och villkoren med studien, att deltagande var frivilligt och att de närhelst under studien hade rätt att avbryta sin medverkan (Kvale & Brinkmann, 2014). Elever och deras vårdnadshavare fick via lärarna skriftlig information om att lärarens undervisning i deras klass skulle observeras och varför.

För att skolor och lärare inte skulle kunna identifieras av utomstående, utelämnades ortsnamn, namn på skolor och lärare i såväl anteckningar som i den slutliga rapporten. Det var viktigt att deltagarna var införstådda med att uppgifter skulle komma att behandlas konfidentiellt. Deltagarna informerades om hur insamlade data skulle komma att användas och om att den endast skulle komma att användas till avsedd studie (Kvale & Brinkmann, 2014).

5 Resultat och analys

Under denna rubrik beskrivs först de besökta skolorna, klassernas utformning samt de lärare som deltagit i undersökningen. Därefter redovisas resultatet av studien följt av sammanfattning och analys.

5.1 Beskrivning av besökta skolor och klasser

Tre lärare och deras klasser på skolor belägna i mindre och mellanstora orter i södra Sverige har besökts. Antalet elever på skolorna varierar mellan 250 och 600. Två av de besökta klasserna har elever i årskurs 7-9 och en av klasserna i årskurs 6-9. Alla tre klasser har elever som läser svenska, alternativt svenska som andraspråk, enligt grundskolans kursplan.

5.2 Presentation av respondenter

Nedan följer en presentation av de lärare som medverkat i studien. Jag har valt att ge de tre lärarna fingerade namn.

Lärare 1: Maria är utbildad grundskollärare 1-7; sv/so med engelska som tillval. Hon tog examen år 1994. Efter många år som lärare i grundskolan, arbetar hon sedan fem år tillbaka på grundskolan. Maria läser till speciallärare, inriktning utvecklingsstörning. Maria arbetar med en klass på tio elever. Under svensklektioner i helklass är de två pedagoger.

Lärare 2: Åsa är utbildad grundskollärare, 1-6; sv, ma, no, tk och bd och tog examen år 2013. Åsa har arbetat i 15 år i grundskolan och har genom arbetslivserfarenhet fått behörighet att undervisa i ett flertal ämnen i grundskolans åk 3-9, däribland i svenska. Åsa arbetar med en klass på fem elever. Under svensklektioner i helklass är de två pedagoger.

Lärare 3: Karin är utbildad förskollärare och arbetade som detta i flera år. Vidareutbildning ledde 2001 till examen som 4-9-lärare sv/re, och därefter även till behörighet som ämneslärare på gymnasiet. Karin har arbetat inom såväl grundskola som grundskola och har åtta års erfarenhet som lärare i grundskolan. Karin har en speciallärarexamen, med specialisering mot språk-, skriv- och läsutveckling. Karin arbetar med en klass på åtta elever. Under svensklektioner i helklass är de en pedagog och 1-2 assistenter.

5.3 Resultat

Här följer resultatet av intervjuer och observationer. Med avstamp i studiens teoretiska utgångspunkter, har insamlade data tematiserats för att tydliggöra likheter och skillnader i lärarnas uppfattningar och undervisning. Resultatet består av fyra teman benämnda Utgå från eleven, Närma sig grundskolan, Samspel i läsundervisningen och Läsmetoder och läsprinciper.

5.3.1 Utgå från eleven

Maria

Intervju

Inför mottagande av nya elever från grundsärskolan får Maria information av specialpedagogen. På så sätt vet Maria lite om deras läsförmågor. Med elever som kommer direkt från grundskolan, brukar Maria bedöma läsnivån på så sätt att de enskilt får läsa högt för henne. På hela grundsärskolan 1-9, genomför de två gånger per läsår DLS lästest. Testen finns i olika svårighetsgrader. Då resultaten av testen kan variera beroende på en elevs dagsform, genomförs varje test två gånger för att på så sätt kunna jämföra resultaten.

Maria pratar mycket pedagogik med sina kollegor, men det är inte så att det finns en klar svenskplan för varje elev. Elever har sina individuella svårigheter, vissa har en komplex hem-situation och en motivation som varierar med dagsform. Hög frånvaro försvårar arbetet med läsning. Då måste kraven när eleven väl kommer till skolan vara rimliga. Det är viktigt att anpassa verksamheten till hur verkligheten ser ut.

Jag kan känna att det blir lite spel för galleriet om det är alldeles för noga och fint. Det sitter mycket i huvudet och mycket i fingrarna.

Det kan vara svårt att hitta utmanande uppgifter för de elever vars kunskaper gränsar till grundskolans kunskapskrav, menar Maria. Blir uppgifterna för svåra, riskerar eleverna att bli sittande. En del elever saknar insikt om sina kunskaper och kan tycka att de redan behärskar en uppgift. Eleverna ska inte bli lämnade själva med en text eller en app, då det blir väldigt mycket gissande och klickande. Lösningen är att de ofta delar klassen i två. ”Då får eleverna mer komma till tals”.

Observation

Vid genomgångar använder Maria den interaktiva tavlan och anpassar uppgifterna så att alla elever ska kunna följa med. Då eleverna ska komma på nya ord av ordet ”väderleken” får alla elever var sin begynnelsebokstav. ”Ni ska skriva ett, två eller tre ord” säger Maria. Eleverna skriver på sina white pads utan att kamraterna ser. Några elever hinner skriva ett ord, andra fler. Överst på tavlan framme i klassrummet finns alfabetet uppsatt, så att elever som behöver stöd kan titta där. Eleverna får därefter säga sitt ord högt och Maria skriver ordet på tavlan. Eleverna har haft denna typ av lektion förut och verkar trygga med arbetssättet. Vid högläsning av skönlitteratur och faktatext använder Maria bilder och tydliga texter (bland annat ur pärmen *Kognitiv träning i läsning* från Adler) utifrån elevernas intresse och med betydelse för trakten, där eleverna visar sig ha god förförståelse. Maria fångar elevernas uppmärksamhet med lokala uttryck och vid förklaringar av ord drar hon paralleller till elevernas erfarenhetsvärld. Eleverna får hjälpa till att läsa, svara på frågor, gissa eller gå upp och röra på sig genom att peka ut platser som de pratar om på väggkartan.

Vid enskilt arbete med stencil, sätts ingen press på eleverna att de ska hinna klart, utan Maria sätter istället en tidsgräns. Några elever hjälper varandra. Maria går runt bland eleverna så att de inte blir sittande några längre stunder själva.

Åsa

Intervju

I arbetet att avgöra var en elev befinner sig i sin läsutveckling lyssnar Åsa till överlämnande lärare. Många elever känner Åsa lite sedan tidigare. Med övriga elever använder Åsa olika läsmaterial som hon tror kan passa. Två gånger per läsår genomför Åsa olika lästest tillsammans med alla elever. Hon använder sig av *God läsutveckling* och *Nya språket lyfter* för de elever som ligger på en högre läsnivå. Hon tycker att *God läsutveckling* innehåller konkreta tips och rimliga delmål. Åsa använder också *Läs på en minut* och *Mina mål grundskolan*. I den senare finns en rubrik som heter Läs och skriva. När hon fyller i den, fås en tydlig bild av vad eleverna kan. Åsa gör också egna anteckningar kring elevernas läsutveckling.

Utrymme finns för att eleverna varje vecka få intensivträna efter behov enskilt med lärare. Elevernas arbetsinsats varierar med dagsform, menar Åsa. Hemsituation, sömn, tid på skoldagen, förändringar i schemat eller oro i korridoren kan påverka. Vissa elever är personberoende och kan läsa bra för en personal, men kanske inte uppvisar samma förmågor med en annan. Ibland backar en elev i sin läsutveckling efter ett lov och en del av det inlärdas glöms bort. Lärare måste anpassa arbetspassen utefter vad eleven orkar med.

Man får se till vad alla elever behöver... och ge dem förutsättningar att lyckas.

Åsa utgår från elevens intresse, exempelvis djur eller musikgrupper i läsningen och hon skriver egna texter med frågor. Då Åsa tillsammans med kollegor skulle introducera ett arbete med strukturerade textsamtal, gjordes det utifrån tema sex och samlevnad. ”Intresset blev jät-tebra”, säger Åsa. Att välja utifrån intresse är viktigt även då elever ska forska om ett ämne. Då de skriver själva ser man tydligt vilka ord de tycker är svåra.

Jag tror att man får väldigt mycket gratis genom att fånga barnens intresse. Det är där vi nappar dem... och då blir de intresserade av att söka.

Observation

Då eleverna skriver om kommande skolvecka, visar Åsa widgetbilder med tillhörande text som sitter uppsatta på tavlan. Eleverna får utefter preferens skriva för hand i bok eller i appen Niki Diary i Ipaden, där schemat redan finns inlagt. Eleverna har individuellt anpassade appar inlagda på Ipaden som de använder under enskilt arbete, exempelvis en som tränar den fonologiska förmågan och en som fungerar som skrivhjälpmedel med talsyntes och som ger ordförslag med tillhörande bild. Vid arbete med arbetsbok, finns en app där en elev tar kort på texten och beskär den, för att därefter få den uppläst.

Eleverna får vid eget arbete själva välja om de vill sitta vid det gemensamma bordet eller vid avskärmad arbetsplats. När Åsa arbetar enskilt med en elev i angränsande grupprum, arbetar de med att läsa ordkort med tillhörande bilder skrivna i dataprogrammet Symwriter, där eleven tidigare själv fått välja och skriva ord. I arbete med arbetsböcker, läser Åsa instruktioner och faktatext högt för eleven. De talar om ords betydelse under tiden. Åsa skriver ner elevens muntliga svar. Det är tydligt att de olika momenten anpassats efter elevens behov för att stärka vissa språkliga förmågor medan moment i läsundervisningen som skulle kunna ta för mycket kraft i anspråk utesluts.

Karin Intervju

Karin gör bedömningar av elevers läsförmåga genom att lyssna och göra noteringar vid läsövningar och spel. Hon tycker att hon ganska klart hittar var eleverna befinner sig, då hon har så få. Har hon haft någon elev som hon känt oro för, där hon inte riktigt kunnat fånga in vari svårigheterna legat, då har hon använt *Provia* som testmaterial. Karin har under senare tid fått allt fler elever med större problematik kring läsning och känner att behovet av systematik har ökat. Hon avser börja använda *God läsutveckling* under året.

Men samtidigt att lämna över till någon annan, så är det ju en brist att inte ha fyllt i något utvecklingschema och... det är nog väldigt roligt för eleverna att kunna följa sin utveckling.

Med de elever som ännu ej knäckt koden, anser Karin att det är mest effektivt att arbeta en-till-en och hon är nogga med att det är hon som lärare som lästränar med eleven, då det krävs bakgrundskunskaper för att veta hur läsarbetet ska fortgå.

Eleverna har individuella arbetsböcker utefter vad de behöver träna, där texterna måste vara begripliga och avkodningsbara för eleven. Karin plockar också från olika läromedel och i mån av tid skriver hon egna texter. Eleverna använder sig av dator och Ipad, såväl vid läsande som skrivande. Karin märker att många elever vid handskrivning har det besvärligt med kopplingen mellan öga och hand. Ibland fungerar det då bättre med dator. Hon använder Symwriter med elever som är i början av sin läsning och inte minns vad de skriver. Då fungerar bilderna som stöd.

Många elever, speciellt de som kommer från grundskoleklass, kommer med brustet självförtroende. Karin pekar på betydelsen av att medvetandegöra eleven kring läsning och hon brukar tala om för eleverna varför de arbetar som de gör.

Det här är berättelser som du har nytta av, men det här läser vi för att du ska träna avkodning.

Lärare måste också ge eleverna individuella utmaningar utefter vad de behöver och tycker om. För i arbete i helklass ”så landar ju vi, precis som i grundskolan i detta att det kanske är lite för lätt för någon, och för svårt för någon annan.”

Observation

Karin talar tydligt och med pauser. Inför arbetsuppgifter går Karin noggrant igenom instruktioner. Hon känner in elever och avleder oro. Lektionerna präglas av en struktur som möjliggör för eleverna att följa med. Karin använder lättlästa texter (från bl. a. LL- Bladet, Lättläst) och textremsor är skrivna med stor text och numrerade för att underlätta läsningen. Karin använder många bilder för att förtydliga berättandet och läsandet.

Vi skickar runt bilderna snabbt och under tystnad... Nu är det viktigaste att ni lyssnar. Vill ni följa med i texten, gör ni det. Tappar ni bort er, lyssna.

Då klassen gemensamt skriver en tankekarta om en författare på tavlan, skriver assistenten av tankekartan och går iväg för att kopiera upp den till eleverna. Eleverna får utifrån faktatext och tankekartarta välja att göra en presentation med text och bild på Ipaden eller på datorn.

5.3.2 Närma sig grundskolan

Maria

Intervju

När eleverna kommer till högstadiet, är den grundläggande läsundervisningen på något vis gjord, menar Maria. Då det i klassen går elever som kom dit i åttan och till och med i nian och vars kunskaper gränsar till grundskolans krav, försöker Maria se till att det ska vara så likt grundskolan som möjligt. Föräldrastödet avtar och istället för läsläxor försöker Maria lägga läsningen på skolan.

Jag tror inte på att backa tillbaka. Normalisera så mycket som möjligt, det gäller nog även läsundervisningen.

Maria använder ofta tidningar i sin undervisning, framför allt den lättlästa nyhetstidningen *8 sidor*.

Det känns på något sätt lite värdigt att läsa den. Den anknyter till det man håller på med, det som händer i världen och så är det ju inte för barnligt.

I klassen används tekniska hjälpmedel vid lyssnande på skönlitteratur och vid skrivande. Emellanåt kan elever vara negativt inställda till att använda exempelvis talsyntes, något som tyvärr har en tendens att överföras på andra, menar Maria. I mångt och mycket handlar det om att ”hitta kompensatoriska hjälpmedel för att eleven ska klara sig på gymnasiet och i livet”.

Observation

I klassen har de inga avskärmade arbetsplatser. Då Maria undervisar står hon längst fram och elevernas bänkar är placerade en och en i rader. Eleverna har kompensatoriska hjälpmedel i form av tangentbordet Alfasmart och datorer med eller utan talsyntes för att kunna arbeta så självständigt som möjligt. De använder en synonymordlista på nätet i arbetet med ords betydelse och undervisningen innehåller läsning av såväl aktuell ungdomslitteratur som läsning av *8 sidor*.

Åsa

Intervju

Vissa elever som kommer från grundskoleklass får här äntligen tillbaka självförtroendet då de känner att de ligger på en läsnivå likt klasskamraternas, menar Åsa. Det måste lärarna bygga vidare på. Med så få elever på två personal, ser Åsa det som en stor förmån att kunna anpassa verksamheten till hur klassen ser ut, då eleverna kan vara så olika. Just nu ser klassens behov ut så att de arbetar mycket individuellt, men emellanåt med temaarbeten i små tvärgrupper med elever som klarar arbetssättet och läsnivån.

Då Internet används så mycket idag för att söka information, måste eleverna få arbeta med det i skolan. Eleverna måste kunna skriva för att kunna söka information på Internet, menar Åsa som använder olika tekniska hjälpmedel i sin undervisning. Eleverna har också olika skolappar i sina Iphone.

Jag tror att telefonen kommer att vara barnens största hjälpmedel.

Observation

Runt om i klassrummet finns avskärmade arbetsplatser. Det finns också ett grupprum utanför klassrummet som används. Någon elev har en individuell aktivitet som denna går iväg på under lektionens gång med annan personal. Åsa har en gemensam aktivitet med klassen. I övrigt präglas lektionerna i mångt och mycket av enskilt arbete. Åsa låter de elever som så föredrar använda appar i sina Ipads för att klara sin skoldag och för information mellan hem och skola.

Karin

Intervju

Karin är noga med att grundsärskola är skola och vänder sig mot omsorgskulturen. Det finns med den nya läroplanens kunskapskrav ”ingen smitväg” längre, menar hon. Hon har tagit med sig sin lärarerfarenhet från grundskolan och fört över den på grundsärskolan. Lärare i grundsärskolan måste stimulera elevernas lärande.

Vi måste fokusera på lärandet och vi måste uppdatera och vi måste lära nytt.

Karin påpekar att det har en stor betydelse för en elev att kunna se sig själv som läsare. Då kompisarna kan läsa, är det viktigt för självkänslan att själv kunna göra det. Hon säger att hon aldrig träffat en elev med stora lässvårigheter som varit nöjd med sig själv som skolelev. Därför får lärare inte ge upp läsundervisningen om en elev kommer till högstadiet och inte kan läsa.

Jag tycker detta är jätteviktigt hela grundsärskoletiden och vi måste bli vansinnigt duktiga på det. [...]Som lärare måste man vara enveten hela vägen upp.

Observation

Karins svensklektioner är långa och mycket av tiden går till gemensamma aktiviteter. Det är fokus på läsning och på texters innehåll. Trots lektionernas längd, lyssnar de flesta eleverna och deltar aktivt hela tiden. Eleverna verkar väl förtrogna med arbetssättet. Karin styr lektionen med säkerhet och fångar snabbt in elever som tappar fokus. Vid skrivning använder eleverna tekniska hjälpmedel utefter preferens för att kunna arbeta så självständigt som möjligt.

5.3.3 Samspel i läsundervisningen

Maria

Intervju

Läsning ska ske mycket i samspel, inte bara i svenska utan tematiskt och i olika ämnen. Klasstorleken gör också att de i läsundervisningen måste göra mycket gemensamt. Eleverna hjälper varandra mycket, säger Maria. Hon och den andra läraren inleder ofta lektionerna tillsammans, varefter de delar klassen i två.

Vi hinner inte sitta så mycket en- till- en. Det är liksom verkligheten.

De har haft författarbesök i klassen och de läser och diskuterar mycket kring gemensamma texter. Det är viktigt med muntlig återkoppling. Därför sammanfattar de ofta exempelvis nyheter eller *Grej of the day* tillsammans på den interaktiva tavlan och eleverna får skriva av. I

arbete i grupp lär eleverna av varandra, säger Maria, och genom undersökande frågor kan man som lärare få eleven att utvecklas.

Jag har många ganska goda läsare på det sättet att de kan läsa med lite flyt, ... sedan är det ju förståelsen som är svår. När man gör något gemensamt så är det ju precis lite för svårt, precis lagom för att ta nästa steg.

Observation

Då Maria läser högt ur klassens bok eller texter på den interaktiva tavlan, stannar hon upp och bollar ord och innehåll med eleverna. Maria växlar mellan att läsa själv och att be elever om hjälp att läsa och sammanfatta. Hon ställer många frågor under tiden, där det mycket handlar om att eleverna får gissa, vilket gör att svaren inte kan uppfattas som felaktiga. Alla elever får på något sätt komma till tals. Undervisningen präglas av en tydlig struktur med ett för eleverna bekant arbetssätt. Maria fångar snabbt upp elever vars uppmärksamhet behöver ledas tillbaka till lektionen. Det råder ett gott, tillåtande klimat med variation i undervisningen mellan arbete i helklass, halvklass och individuella uppgifter, där vissa elever hjälps åt i arbetet.

Åsa

Intervju

Eftersom eleverna ligger på så vitt skilda läsnivåer, arbetar de i Åsas klass antingen enskilt med läsundervisning eller i grupp om två, tre elever. Många elever har också behov av att sitta tyst och avskärmat. Åsa arbetar nästan aldrig med alla fem elever samtidigt. Elever måste få sina individuella utmaningar, och då är det lättare att arbeta enskilt, säger Åsa. Någon enstaka gång har de alla skrivit en gemensam berättelse, exempelvis om rymden. Det var då inte fokus på att eleverna själva skulle skriva utan de fantiserade ihop berättelsen och lärarna skrev ner den.

Emellanåt samarbetar lärarna med temaarbeten i tvärgrupper med elever som klarar att läsa med ”någorlunda flyt”. Då arbetar de med att skriva faktatexter, ta ut ord och ta reda på vad de betyder.

Men det har vi bara valt att göra än så länge med dem som ligger lite högre, och så har de andra gjort något annat.

Observation

Åsa har samling och ett kort inledande pass med hela gruppen. I arbetet med ”Peak of the week”, som handlar om personer och händelser i världen, är gruppen samlad. Åsa ger ledtrådar till dagens ämne via skrift på tavlan och en bild på den interaktiva tavlan, varpå en elev svarar. Åsa läser själv texten på den interaktiva tavlan högt och pratar om ords sammansättning, varefter en kortare film om ämnet visas. Efter filmen tittar klassen på en världskarta där tidigare Peak of the week-bilder sitter uppsatta och där Åsa senare kommer att sätta upp dagens bild.

Åsas arbete med enskild elev i angränsande grupprum präglas av ett välfungerande samspel och flyt med positiv återkoppling, där det är variation av material, läromedel och Ipad. Åsa låter eleven vara delaktig i val, exempelvis gällande vem som ska läsa högt och vad det ska arbetas med först, utan att för den skull ge avkall på struktur.

Karin Intervju

Karin tycker att det är viktigt med gemensamma berättelser. Karin läser ofta högt för klassen, även om flera elever i klassen läser väldigt bra samt visar filmer som de kan ha som gemensam ram och utgångspunkt i diskussioner. Även om en elev är en ”grymt duktig läsare”, så kan ju vinsten att arbeta i grupp vara att få träna på det sociala. Många elever pratar gärna utifrån egna intressen och sin egen upplevelsevärld, menar Karin, och måste få träna på att kunna prata om ett gemensamt ämne. I klassen har de goda läsare och de som inte kommit så långt. Därför tränas avkodning enskilt med elever som så behöver och läsförståelse tränas kontinuerligt i grupp. Visst skrivtränar de i klassen också, säger Karin, men det är svårare att nå läsandet via skrivandet.

Men när jag jobbar med inläring, så här sen läsinläring, eller ominläring, då går jag faktiskt vägen via läsandet.

Observation

Vid läsning av skönlitteratur och andra texter sitter Karin tillsammans med klassen runt ett bord. Under läsning i högläsningeboken stannar Karin upp och ställer frågor kring ord och innehåll. Vid arbete med nya texter repeterar Karin det invanda arbetssättet och eleverna får med hjälp av bilder berätta hur varje moment ska gå till. Vid läsning förstärks innehållet av bilder, till vilka Karin ställer enkla frågor som ”Vad är det han gör?” och ”Vad har han i handen?”, vilket gör att alla elever kan vara med och svara. Hon stannar upp efter varje uppläst stycke och frågar eleverna om de har hittat några ”nya ord”. Då en elev hittar ett nytt ord, får han eller hon välja en klasskamrat som ska försöka svara på frågan. Emellanåt hittar Karin själv svåra ord och frågar eleverna om betydelsen. Arbetssättet får eleverna att titta, lyssna, gissa, förutspå, läsa tyst själva, ställa frågor och läsa högt, alltefter förmåga. Då Karin skriver en tankekarta tillsammans med klassen på tavlan, kompromissar hon med eleverna om vad som ska stå med. I undervisningen görs eleverna på ett medvetet sätt delaktiga och får göra sina röster hörda.

5.3.4 Läsmetoder och läsprinciper

Maria Intervju

”Eleverna har varit utsatta för många olika metoder”, säger Maria, bland annat *Reading Recovery* som enligt henne ökade läslusten bland eleverna då de fick läsa hela böcker redan från start. Den ledde även till ökad fonologisk medvetenhet, då eleverna fick arbeta med att ta isär och bygga ihop ord. Metoden bygger på ett nära samarbete med föräldrar med hemuppgifter, vilket inte alltid fungerar optimalt, menar Maria. I klassen har de under den senaste tiden mest tränat läsförståelse genom såväl bok- som textsamtal, men de har även använt helordsmetoden och samlat ordkort.

Reciprok undervisning tänker jag att vi gör bitar av, fast inte riktigt så strukturerat... men vi kör strategierna [...] och Franzén. Vi plockar godbitar.

Om det är någon elev som behöver hjälp med specifik läsinläring, kanske på grund av annat modersmål, sker detta enskilt med specialpedagogen, som bland annat använder sig av *Bravkod* för att träna avkodning med elever.

Observation

Vid gemensam läsning av text om djur och samt nyheter, får eleverna vara ”detektiver” och utifrån bilder gissa vad de ska prata om. Maria repeterar ord som de tidigare pratat om, såsom rubrik, ingress och brödtext och eleverna får förklara innebörden. Då Maria läser nyheter, har rubrikerna tagits bort och eleverna får hitta på rubriker som de tycker passar. Hon frågar eleverna hur de genom att titta på bilden kan se att det är en utrikes nyhet. Hon frågar efter nya, svåra ord och hon ber eleverna att muntligt sammanfatta texten.

Vad finns det för ord i detta stycke som man måste kunna för att förstå texten? [...] När ni lyssnade på X nu, finns det något ord som ni hörde som man måste förstå för att hänga med i texten?

Åsa

Intervju

Åsa har i sin läsundervisning utgått en del från *Bornholmsmodellen*, en metod som hela arbetslaget haft föreläsningar kring. Hon har använt sig lite av *Att skriva sig till läsning*; ASL, men känner att det inte fungerade så som hon hade tänkt, då eleverna fokuserade mycket på huruvida de stavade rätt eller fel. Åsa tror att svårigheten låg i att metoden introducerades så sent i elevernas skolgång.

Jag tror att man ska starta med det från start. Nu får jag ju dem i högstadiet.

Åsa arbetar på olika sätt med olika elever, utefter om de föredrar att läsa hela ordbilder eller ljuda ihop ord. ”Men jag tycker att ordbilder är väldigt bra, lite nyare, modernare”, säger Åsa. Eleven kan själv få välja ord att arbeta med, och väljer då inte något konstigt som han eller hon inte vet vad det betyder. När det gäller att skriva, anser Åsa att *Symwriter* fungerar väl och sätter igång elevernas fantasi.

Åsa har också arbetat med strukturerade textsamtal. Hon tycker att det är ett bra sätt att arbeta med läsförståelse. Eleverna förstår texten bättre ”då man betar ner den.” Dessutom har de med sig kunskapen efteråt, de kommer ihåg ämnet och kan använda ord de lärt sig i arbete med att skriva egna texter.

Observation

I arbetet i helklass, låter Åsa eleverna förutspå innehållet i dagens hemliga ämne med hjälp av ledtrådar. Hon pratar om några ords betydelse och sammansättning.

Vi enskilt arbete med elev visar Åsa först eleven det skrivna ordet, bilden göms under ett papper. Eleven läser därefter högt och ser själv efter om det blev rätt genom att jämföra med tillhörande bild. Här läser eleven hela ordbilder. I arbete med arbetsböcker tränar Åsa fonologisk medvetenhet med eleven, då denna ska lyssna efter bokstavsljud. Detta återkommer även i arbetet på Ipaden. I arbete med text fokuserar Åsa på muntlig läsförståelse.

Karin

Intervju

Ibland då Karin får nya elever, är det ominläring det handlar om då det har gjorts försök förut. Då börjar Karin från början och brukar då ofta utgå från en arbetsbok som finns i tre nivåer och som ”kombinerar det visuella med det ljudanalytiska.” Men det är otillräckligt som enda material, menar hon, då det är helt nödvändigt att också arbeta med det fonologiska, vilket kan göras genom att tillsammans med eleverna leka fram olika ljudkombinationer.

Det är mycket från botten och trappan upp, sedan måste man ge det andra också, det som är läs-stimulerande och helhet.

I arbetet med sen läsinlärning, föredrar Karin att utveckla elevernas läsning via just läsning istället för skrivning. Karin menar att för många elever som också har en språkstörning blir det ”svårare att nå det hela via skrivandet”. Karin har med vissa elever enskilt börjat använda stavelsebaserad läsning. Karin tycker att då eleverna får arbeta med hela ljudbitar belastar det inte arbetsminnet lika hårt.

Karin framhåller gemensamma berättelser och säger att hon arbetar kontinuerligt med läsförståelse.

Ibland har de inte mognaden att gå in i det här friare tänket runt läsning. Men man ska åtminstone då kunna hitta det som finns direkt på raden...

Observation

Båda lektionerna innehåller högläsning ur en skönlitterär bok. Eleverna får återberätta vad som hände vid förra lästillfället och det pratas om det nya innehållet under och efter läsningen. I arbete med texter får eleverna vara aktiva läsare. De får förutspå handlingen, ställa egna frågor före, under och efter textläsningen, reda ut oklarheter och sammanfatta texten. Detta görs utifrån bilder av en spågumma, en frågeapa, en detektiv och en cowboy. Då Karin haft en genomgång om en författare, får eleverna ta ut det de anser vara den viktigaste informationen som därefter förs in i en gemensam tankekarta.

5.4 Sammanfattning och analys

Nedan följer en sammanfattning och analys av de resultat som framkommit kopplat till såväl till den sociokulturella teorin som till specialpedagogiska perspektiv, lästeorier samt till minnets betydelse för läsning. Redogörelsen följer rubrikerna för resultatdelens temaområden. Därefter följer en kort sammanfattning om svaren på mina frågeställningar.

5.4.1 Utgå från eleven

Alla tre respondenter låter nya elever läsa högt för dem för att på så sätt göra en bedömning av läsnivån. Frånsett denna gemensamma nämnare varierar respondenternas tillvägagångssätt gällande bedömning av sina elevers läsförmåga.

En respondent tar vid överlämning hjälp av specialpedagogisk kompetens för att få kunskap om elevens läsnivå, vilket skulle kunna ses som ett sätt att utifrån olika kompetens bidra till en helhetsbild av eleven (Skolverket, 2014). Samma respondent samt ytterligare en, genomför två gånger per läsår lästest anpassade efter elevernas förutsättningar. Ett lästest får såsom Afflerbach (2016) påpekar, aldrig skada en elevs självbild. Den ena respondenten framhåller vikten av att hänsyn tas till elevens dagsform, vilket är av stor betydelse då en elevs prestation kan variera beroende på situation och krav (Hansson, 2010). Flera olika bedömningsstöd används av de två respondenterna, där såväl avkodningsförmåga som läsförståelse bedöms.

En respondent låter eleverna läsa högt för henne och för också egna anteckningar kring läsutvecklingen. Detta sätt att bedöma läsnivå, någon enstaka gång kompletterat av Provia, anser

respondenten ger en tydlig bild för henne som lärare. För att observationer av elevernas läsnivå ska få en systematisk förankring, synliggöra utvecklingen för eleven själv samt bistå med strukturerad dokumentation vid överlämning, har respondenten planerat för att börja använda ett läsutvecklingsschema. Såväl Ratz och Lenhard (2013) som Skolinspektionen (2010) lyfter detaljerad kunskap om en elevs läsfärdigheter som en förutsättning för lärare att kunna lägga upp det fortsatta arbetet, där kartläggning med hjälp av observationer och lästest är bra verktyg för att kunna få en helhetsbild av elevens utveckling (Afflerbach, 2016) och Skolverket (2014) poängterar vikten av att eleven ska kunna följa sin egen utveckling.

Med ett kognitivt perspektiv på lärande är en viktig faktor i läsundervisningen att medvetandegöra eleverna kring läsning, då elever som vet varför de lästränar, har större chans att lyckas med sin läsning (Liberg, 2006). Den tredje respondenten talar med sina elever kring vad olika läsmoment syftar till. Hon anser det vara viktigt att stärka eleverna i sin läsning och för varje enskild elev att kunna se sig själv som läsare. Såväl Taube (2013) som Chapman och Tunmer (2003) pekar på sambandet mellan självbild och läsning.

Alla tre respondenter stödjer elevernas minne på olika sätt med det som Vygotskij refererar till som fysiska och intellektuella artefakter (Säljö, 2014). Tekniska hjälpmedel såsom datorer och Ipad används genomgående, där de individuella anpassningarna syns extra tydligt i den andra respondentens undervisning. En respondent framhåller Symwriter, där bilderna fungerar som stöd för minnet. Två respondenter resonerar även framåtriktat; vilka tekniska artefakter eleverna kan vara hjälpta av efter avslutad skolgång i grundsärskolan. Klingberg (2011) ger exempel på sätt att minska arbetsminneskraven, och dessa innefattar korta instruktioner som inte överskrider barnens kapacitet samt ”yttre hjälpmedel” såsom lappar och bilder (a.a.s.26). Dessa artefakter, liksom andra språkliga anpassningar såsom långsamt, tydligt tal med ord och uttryck meningsfulla för eleven, återfinns framför allt i den första och tredje respondentens undervisning, vilket bidrar till att göra undervisningen tillgänglig för eleverna och därmed mindre beroende av omgivningens stöd (Szönyi och Söderqvist Dunkers, 2013). Ett annat sätt att minska arbetsminneskraven är att ”minska mängden distraktioner” (Klingberg, 2011,s.26), vilket den andra respondenten gör då hon låter elever som så behöver sitta enskilt och avskärmat.

Sammanfattningsvis skiljer sig respondenternas sätt att stödja elevernas minne åt; för två av dem ligger fokus på att främja delaktighet och underlätta för lärande i samspel och för en av dem ligger fokus på att främja lärande och självständighet vid enskilt arbete.

5.4.2 Närma sig grundskolan

Lundberg och Reichenberg (2013) pekar på att lärare i grundsärskolan måste ge eleverna rätt undervisning och stimulans. Två respondenter anser att undervisningen bör vara så lik grundskolan som möjligt, den ena med fokus på värdighet och normalisering och den andra med fokus på kunskap. Den förra ser i sitt arbete att det för många elever som sent i sin skolgång kommit till grundsärskolan är viktigt att undervisningen liknar den som de är vana vid från grundskolan. Lärare måste lägga upp undervisningen så att det passar äldre elever och se till att använda material som är åldersadekvat och aktuellt, såsom nyhetstidningar, menar hon.

Den senare ser som viktigt att som lärare utmana eleverna, oavsett skolform och tar tydligt avstånd från den omsorgskultur som alltför ofta präglar grundsärskolan (Skolinspektionen, 2010). Respondenten anser det vara nödvändigt att främja elevens läsning, såväl avkodnings-

förmåga som läsförståelse, då hon ser att läsförmåga och synen på sig själv som skolelev går hand i hand. En lärare får enligt respondenten inte tappa i sin strävan att lära eleverna att läsa, bara för att de kommit upp i högstadiet.

En respondent däremot, menar att undervisningen bör ta avstamp i elevens intresse, vilket såväl Lynch och Warner (2012) som Trageton (2014) påtalar. Respondenten tar upp problematiken med brustet självförtroende hos elever som tidigare gått integrerade i grundskolan, och anser att det är viktigt att som lärare stärka elevernas självförtroende genom att ge dem förutsättningar att lyckas. Hon framhåller olika tekniska hjälpmedel för att underlätta skolarbetet och möjliggöra att kunna följa med i IT-samhället.

5.4.3 Samspel i läsundervisningen

Två respondenter framhåller gemensamma läsoplevelser, där elever lär i samspel och av varandra samt får träna på att vara aktiva läsare. Detta är något som också Skolverket (2011a) betonar. Den ena respondenten ser liksom Vygotskij (1999) en vinst i att i grupp kunna lotsa eleverna och visa på nästa utvecklingssteg. Många elever kan ha svårt att läsa en text med flyt och att kunna förstå och sammanfatta innehållet, och då underlättar arbetssättet med en lärare som modellerar för dessa elever, menar hon.

Ett positivt och tillåtande klassrumsklimat är enligt Hattie (2012) en förutsättning för lärande och det märks framförallt hos den ena respondenten att den frekventa läsundervisningen i samspel gett en positiv effekt på gruppen. Båda respondenter är goda samtalsledare, där den ena involverar eleverna ytterligare och ökar deras talutrymme genom att låta dem ställa frågor till sina klasskamrater. Arbetssättet möjliggör också direkt återkoppling för respondenterna, där de ser huruvida eleverna förstått innehållet (Alfassi et al., 2009; Palinscar & Brown, 1984). En respondent understryker att vinsten av att elever deltar i diskussion i grupp är att de får träna det sociala samspelet, även om just kommunikation kan vara komplext för elever som har en språkstörning. Att träna denna färdighet är något som Hansson (2010) påtalar då kommunikation är viktig för vår utveckling.

En respondent anser att läsning bör ske tematiskt och i olika ämnen. Ytterligare en respondent lyfter temaarbete, men enbart för de elever som främjas av detta arbetssätt. Hänsyn måste tas till elevens läsförmåga och till om eleven socialt och kunskapsmässigt främjas av undervisning i grupp, menar hon. Respondenten förordar individuellt arbete utifrån hur klassens behov för närvarande ser ut. Här kan skönjas ett dilemma. Skolinspektionen (2010) kritiserar grundskolan för att den bedriver individuellt arbete i alltför hög grad, vilket hindrar läsutvecklingen istället för att låta lärande ske i samspel såsom Vygotskij (1999) förordar. Å andra sidan ska undervisningen anpassas efter elevernas olika förutsättningar och behov (Skolverket, 2011b). Respondenten ser till att eleverna får delta i en social gemenskap på egna villkor, och skapar på så sätt förutsättningar för lärande (Ahlberg, 2007).

5.4.4 Läsmetoder och läsprinciper

Alla tre respondenter uttrycker ett intresse för och kunskap om läsmetoder, vilket Skolinspektionen (2010) lyfter som en viktig faktor för att kunna avgöra vilken metod som lämpar sig bäst för varje enskild elev. En metod som av en respondent uttryckligen används för att stödja elevens minne är stavelsebaserad läsning, där eleven ljudar stavelse för stavelse

och därefter för samman dessa till en enhet (Skolverket, 2014). I övrigt har respondenterna använt sig av ett flertal metoder, däribland Bornholmsmodellen, helordsmetoden, Reading Recovery, Att skriva sig till läsning och Reciprok undervisning, vilka respondenterna har kommit i kontakt med utifrån intresse, tidigare arbete i såväl grundskola som grundsärskola och genom föreläsningar på arbetsplatsen. En respondent har erfarenhet av att det är svårt att introducera en för eleven ny metod i grundsärskolans senare år och uttrycker att metoder bör befästas tidigt.

Synen på läsundervisning bland respondenterna varierar och såväl syntetiska som analytiska förhållningssätt till läsning visas under observationer och i samtal. Den respondent som mest framhåller den grundläggande läsningens betydelse, utgår i ominläringen just från läsning och inte skrivning. Samma respondent ser, liksom Chapman och Tunmer (2013) och Lundberg och Herrlin (2014), hantering av den alfabetiska principen som avgörande för att en elev ska knäcka läskoden och framhåller att ominläring går ”mycket från botten och trappan upp”, men menar att detta också måste kombineras med det som är lässtimulerande. En annan respondent utgår däremot ofta från skrivning i sin läsundervisning, där eleverna såsom Leimar (1974) förespråkar, med hjälp av lärare får författa hela texter med betydelse för eleven. Härutöver varierar och förhållningssätten. En respondent använder såväl läsning av ordbilder, där redan kända ord anses leda till effektivt läsande, och läsning genom ljudning alltefter elevernas preferens. En annan tar hjälp av specialpedagogisk kompetens för elever som specifikt behöver träna avkodning.

5.4.5 Svar på mina frågeställningar

I början av detta arbete preciserades de frågor som jag önskade få svar på. Frågorna handlade om på vilket sätt lärarna fastställer elevers läsnivå, individanpassning i läsundervisningen, i vilken mån lärarna använder någon specifik läsmetod samt vilka arbetssätt lärarna anser främja läsningen bland äldre elever.

Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport av grundsärskolans verksamhet pekar på vikten av att kunna bedöma och följa upp elevernas kunskapsutveckling utefter deras olika förutsättningar (Skolinspektionen, 2010). Samtliga respondenter anser att det är av stor betydelse att som lärare få en tydlig bild av var eleverna befinner sig i sin läsutveckling, och sätten att få kunskap om detta varierar.

Hattie (2012) menar att lärare måste anpassa sin undervisning till eleverna, till deras situation, sammanhang och kunskaper. Hos samtliga respondenter synes finnas en vilja att anpassa läsundervisningen för att möta alla elevers olikheter. Samtliga respondenter ser många faktorer som påverkar elevers läsförmåga och respondenternas förhållningssätt skiljer sig åt gällande kunskapskrav kontra hänsyn till vad eleven orkar med.

Myrberg (2003) menar att lärarkompetens och arbetssätt som motiverar eleven är viktigare än att ensidigt tillämpa en läsmetod. Respondenterna har erfarenhet av och använder i sin undervisning ett flertal olika läsmetoder och arbetssätt. Min tolkning är att respondenterna gör sina val beroende på intresse, erfarenhet, organisation, elevernas behov och mål med undervisningen. I undersökningen har vikten av att främja såväl avkodningsförmåga som läsning av hela texter i samspel med andra lyfts, liksom att ta avstamp i elevens intresse. Det finns såsom Skolverket (2011) lyfter olika vägar att nå målen. Oavsett läsmetod eller arbetssätt bär jag med mig vikten av att som lärare tro på att det du gör i undervisningen faktiskt gör skillnad i främjandet av elevernas läslärande.

6 Diskussion

Nedan diskuteras metod och slutsatser i relation till tidigare forskning. Avslutningsvis ges några reflektioner kring fortsatt forskning.

6.1 Metoddiskussion

För att få svar på studiens syfte och frågeställningar valdes en kvalitativ metod med tre deltagare. Bortfallet var stort och urvalet styrdes till viss del genom mina önskemål om att lärarna skulle vara insatta i aktuellt område. Att på detta sätt få kontakt med blivande respondenter är vad Yin (2013) kallar för avsiktligt urval. ”Målsättningen eller syftet med att välja specifika datainsamlingsenheter är att arbeta med dem som ger de talrikaste data som är mest relevanta för studiens ämne.” (a.a.s.93). Bortfallet och urvalet i denna studie gör resultatet omöjligt att generalisera, utan gäller enbart för deltagarna i studien.

Tre deltagare att intervjuas och observeras kändes rimligt för att kunna gå på djupet med insamlade data, finna centrala teman, se på likheter och olikheter och ge en så korrekt och överskådlig redovisning som möjligt (Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011).

Intervjufrågorna kändes relevanta och öppnade upp för intressanta samtal. Två respondenter hade möjlighet att visa konkret material, vilket ökade förståelsen under intervjun. I slutet av varje intervju hade lärarna själva möjlighet att lägga till uppfattningar kring läsundervisning. Tack vare inspelningar kunde jag återge lärarnas svar och genom flera genomlysningar av intervjuer samt genomläsningar av transkriptioner, gavs en ökad förståelse för innehållet. Dessutom kunde jag uppmärksamma huruvida ledande frågor ställts. Kvale och Brinkmann (2014) menar att intervjufärdighet fås genom att intervjuas. Förmågan att ställa adekvata följdfrågor förbättrades mycket riktigt över tid med intervjuerfarenhet och litteraturläsning, vilket kan ha påverkat studiens resultat. Möjligen hade en pilotintervju kunna bidra till att redan under den första intervjun kunna ställa mer relevanta följdfrågor och därmed öka reliabilitet och validitet i min kommande undersökning (Bryman, 2008).

Ett sätt att öka reliabiliteten vid observation är att genomföra en pilotundersökning, vilket gjordes inför det första observationstillfället (Yin, 2013). Utfallet blev att rubrikerna i observationsschemat behölls då de föreföll relevanta och utökades med ytterligare en rubrik. Min uppfattning är att observationerna gav undersökningen ytterligare en dimension, då det gavs möjlighet att se på hur undervisningen fungerade i verkligheten samt att frågor kunde ställas till respondenterna utifrån det jag sett. Svårigheten ligger i att veta om resultaten ger en rättvis bild över tid.

Med två respondenter var besöken uppdelade på två dagar vardera, vilket gav tid för reflektion och möjliggjorde att vid det andra besöket kunna återkomma med följdfrågor. Med en respondent genomfördes intervju och observationer på en och samma dag, under vilken två av fem elever i klassen var frånvarande. Dessa faktorer kan säkerligen göra det svårt att ge en rättvis bild av undervisningen. Ett sätt att minska ett snedfördelat resultat och brist på representativitet är att göra observationer vid flera tillfällen (Yin, 2013).

Jag anser att denna studie är tillförlitlig i den mening att den ger en korrekt bild av respondenternas läsundervisning utifrån det som framkom under besöken. Det är dock viktigt att ha i åtanke att respondenternas förutsättningar vid tiden för undersökningen skilde sig åt gällande

lärartäthet, klasstorlek och elevbehov. Alla tre respondenter hade god förståelse i ämnet. En större studie med fler och slumpvis utvalda deltagare och med observationer under en längre tid hade kunnat visa ett annat, bredare resultat.

6.2 Resultatdiskussion

Att lära sig att läsa är en komplex process och det finns många teorier kring vilken väg som bäst lämpar sig för att nå denna färdighet. Majoriteten elever i grundsärskolan har märkbara svårigheter med läsning vilka kan bota i flera olika slags funktionsnedsättningar, något som ytterligare komplicerar lärandeprocessen. Enligt Reichenberg (2012) lyser svenska studier kring läsutveckling i grundsärskolan med sin frånvaro. Ratz och Lenhard (2013) saknar i den internationella forskningen en helhetsbild kring elever med utvecklingsstörning och resonerar att anledningen till detta kan vara att förmågor hos elever med utvecklingsstörning är svårbedömda. För att lyckas med uppdraget att utifrån varje enskild elevs behov styra honom eller henne mot en högre nivå, krävs ett synliggörande av elevens utvecklingspotential samt reflektion kring den egna undervisningen. Att som lärare få syn på elevernas kunskapsutveckling är ”ett gediget och krävande arbete” (Skolinspektionen, 2010, s.7). Bedömning av elevens läsnivå och att noggrant följa elevens läsutveckling är enligt Lundberg och Herrlin (2014) en framgångsfaktor, då det ger underlag för fortsatt arbete.

Såväl Skolinspektionens granskningsrapport (2010) som Berthéns studie (2007) visar på ett alltför stort omsorgsfokus i grundsärskolan, med påföljden att aktiv läsundervisning får stå tillbaka. Reichenberg och Lundberg (2011) pekar på att utvecklingspotentialen hos elever i grundsärskolan ofta underskattas. Läsning är beroende av lärarens förhållningssätt och att eleven får rätt typ av stöd (Myrberg, 2003; Skolverket, 2014). I denna studie framkom att respondenternas undervisning varierar med erfarenhet, förhållningssätt och organisation, där en stor fråga är hur elevers olikheter ska mötas i skolan. En skiljelinje syns i uppfattningar kring vilket fokus läsundervisningen ska ha i grundsärskolans senare år. Är den grundläggande läsundervisningen avklarad eller fortsätter den hela högstadietiden ut? Spear-Swerling och Sternberg (1994) menar att skolan behöver arbeta aktivt för att vända en stagnerande läsutveckling, där fokusering på avkodning är en förutsättning för att lyckas i arbetet. Skolverket (2014) menar att läsundervisning också ska ske i meningsfulla sammanhang. Hos respondenterna framkommer skilda uppfattningar gällande huruvida läsundervisning mestadels ska enskilt eller i samspel.

Hur hanterar vi elever som uttrycker ett behov av att avskärmas från gruppen? Är det elevens önskan som talar eller är det ett uttryck för att hinder finns i undervisningssituationen som behöver övervinnas? (Ineland, Molin & Sauer, 2013; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2013). För att kunna utmana eleven i den närmaste utvecklingszonen, bör undervisningen enligt Vygotskij (1999) stödja sig på funktioner som ännu inte mognat. Det är i samspel med andra som kan mer som inläring sker (a.a.), där en tydlig struktur i samspelet kan fungera som en artefakt (Klingberg, 2010; 2011). Det är viktigt att stötta elever i deras språkutveckling och ta vara på det som fungerar väl för att undvika frustration (Hansson, 2010).

Läraren ska i skolan möta elevernas varierande förutsättningar och behov. Detta kräver kunskap om olika metoder, arbetssätt och förmåga att kunna hitta sätt att stödja elevens kognitiva förmågor i lärsituationen. ”Det är vissa lärare som gör vissa saker med en viss attityd eller övertygelse som verkligen gör skillnad.”, skriver Hattie (2012, s.43). Det vill jag påstå stämmer in på samtliga tre respondenter, dock tar sig uttrycken olika skepnad. Klingberg (2011)

vill se broar byggas mellan skolans verksamhet och den kognitiva neurovetenskapen. Hur kan en ökad kunskap kring artefakter skapa bättre förutsättningar för eleverna i skolan och därmed göra dem mer självständiga? Då vi lever i ett mediebaserat samhälle, kanske tekniska artefakter är ett sätt att fånga elevernas intresse.

För alla elever i Sverige är det en demokratisk rättighet att kunna läsa (Skolverket, 2010). Denna rättighet ska inte vila på enskild lärares intresse. Läsning är en färdighet som används i de flesta av skolans ämnen och svårigheter med denna färdighet ger en dålig självbild som riskerar att påverka hela skolsituationen och bilden av hela ens person (Taube, 2013). Lärare i grundsärskolan måste därmed främja elevers läsutveckling och hitta en balans mellan såväl kunskapsfokus som trygghetsfokus (Reichenberg, 2012). Ratz och Lenhard (2013) menar att läsförmågan hos elever med utvecklingstörning kan förbättras ända upp i gymnasieåldern. Misslyckas lärare i grundsärskolan med uppdraget att främja elevers läsutveckling, lider samhället en förlust då följderna blir att en individ inte fullt ut kan delta och bidra i samhällslivet (Hansson, 2010; Skolverket, 2011).

6.3 Förslag till fortsatt forskning

I studien framkom betydelsen av artefakter i läsundervisning i grundsärskolans senare år. Klingberg (2010; 2011) pekar på att lärare kan göra mycket för att i lärsituationen minska kraven på elevens minne, med hjälp av såväl yttre som inre hjälpmedel. Ett framtida forskningsområde skulle kunna ta avstamp i elevers perspektiv och deras syn på välfungerande läsundervisning. Vilka artefakter, såväl fysiska som intellektuella, anser elever i grundsärskolan möjliggör delaktighet i lärsituationen och främjar deras läsutveckling?

En annan möjlig infallsvinkel i en kommande undersökning är att se på skillnaden i elevers läsfärdigheter och skrivfärdigheter.

Referenser

- Afflerbach, P. (2016). Reading assessment. Looking ahead. *The Reading Teacher*, 69 (4), 413-419. Doi: 10.1002/trtr.1430.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 12 (2), 84-95.
- 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.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. (Diss.,2007:19). Karlstad: Karlstad universitet. Tillgänglig <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2%3A6641/FULLTEXT01.pdf>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Catts, H.W., & Kamhi, A.G. (2005). *Language and Reading Disabilities*. (2:a uppl.). Boston: Pearson Education.
- Channel, M., Loveall, S., & Conners, F. (2012). Strengths and Weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities. *Research In developmental Disabilities*, 34(2), 776-787. Doi: 10.1016/j.ridd.2012.10.010.
- Chapman, J.W.,& Tunmer, W.E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*.19 (1), 5-24. Doi: 10.1080/10573560308205.
- Dahlin, K. I. E. Effects of working memory training on reading in children with special needs. (2010). *Springer Science*. Doi: 10.1007/s11145-010-9238y.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber AB.
- FUB. För barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning. Hämtad 29 mars 2016 från <http://www.fub.se/om-fub>
- Granlund, M., & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman, & A. Antonsson (Red.) *Nya Omsorgsboken*. (5:e uppl.). (s. 12-19). Malmö: Liber.
- Grunewald, K. (1996). *Medicinska omsorgsboken. Om utvecklingsstörning och andra funktionshinder*. (4:e uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Hansson, K. (2010). Att bedöma barns språk och kommunikation. I L. Bjar, & C. Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (2:a uppl.). (s. 193-213). Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Hjälme, A. (2009, februari). Det meningsfulla med att träna med ”meningslösa stavelser”. *GR Specialen*. Tillgänglig:
<http://www.grkom.se/download/18.1d01fcd611f8a7fcdac80002952/1359469123112/GR+specialen+0902.pdf>
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. (Diss.) Uppsala: Uppsala Universitet.
 Tillgänglig:
<http://www.johanita.se/anita/Kan%20man%20bli%20klok%20p%20E5%20I%20E4sdebatten.pdf>
- Hultin, E. (2014). Att skriva sig till läsning. I E. Hultin, & M. Westman. (Red.). *Att skriva sig till läsning*. (s.15-26). Malmö: Gleerups förlag.
- Hägström, I. (2010). Elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. (2:a uppl.). I L. Bjar, & C. Liberg.(Red). *Barn utvecklar sitt språk*.(s.239-254). Lund: Studentlitteratur.
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. (Uppl.2). Malmö: Gleerups förlag.
- Klingberg, T. (2011). *Den lärande hjärnan. Om barns minne och utveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Klingberg, T. (2010). Training plasticity of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*. 14. (7), 317-324. Doi: 10.1016/j.tics.2010.05.002.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, U.(1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Liber.
- Levén, A. (2011). Minnesfunktioner och kognitiv assistans. (5:e uppl.). I L. Söderman, & A. Antonsson (Red.). *Nya Omsorgsboken*. (s.12-19). Malmö: Liber.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I.,& Reichenberg, M. (2013). Developing Reading Comprehension Among Students With mild Intellectual Disabilities: An Intervention Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (1), 89-100. Doi: 10.1080/00313831.2011.623179.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling. Karläggninng och övningar*. (3:e uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lynch, S.A., & Warner, L. (2012). A New Theoretical perspective of Cognitive Abilities. *Childhood Education*, 88 (6), 347-353. Doi: 10.1080/00094056.2012.741472.

- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. (Red.). Stockholm: Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande, Lärarhögskolan Stockholm.
- Nationalencyklopedin. Hämtad 16-07-23 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/l%C3%A4sning>
- Nilholm, C. (2005). *Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven?* Pedagogisk forskning i Sverige. 10 (2). (s.124-138).
- Palinscar, A. & Brown, A.L.(1984). Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension- Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Piaget, J. (2013). *Barnets själsliga utveckling*.(4:e uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ratz, C., & Lenhard, W.(2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research In Developmental Disabilities*, 34 (5), 1740-1748. Doi: 10.1016/j.ridd.2013.01.021.
- Reichenberg, M. (2012). Gränser på got och ont: Undervisning i särskolan förr och nu. I D. Andersson & L-E. Eklund (Red). *Språkets gränser - och verklighetens: perspektiv på begreppet gräns*. (s.143-155). Umeå: Umeå Universitet.
- Reichenberg, M., & Lundberg, I.(2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal - för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolinspektionen. (2010). *Undervisning i svenska i grundsärskolan*. (Rapport 2010:9). Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2014). *Gilla Läsa Skriva. Bedömningsstöd för grundsärskolans årskurs 1-6*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3304>
- Skolverket. (2016). *Grundsärskola*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/skolformer/grundskoleutbildning/grundsarskola>
- Skolverket. (2011a). *Kommentarsmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvtux- ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R.J. (1994). The Road not Taken. An Integrative Theoretical Model of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*. 27(2), 91-103. Doi: 10.1177/002221949402700204.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360-407.

- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*.(2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Swärd, A-K. (2008). *Att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering: Witting-metodens tillämpning i några lärandemiljöer*. (Diss.) Stockholm: Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen.
Tillgänglig: <https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsattning/avhandlingar/att-sakerstalla-skriftspraklighet-genom-medveten-arrangering-sward-ann-katrin.pdf>
- Swärd, A-K., & Florin, K. (2011). *Särskolans verksamhet- uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Szönyi, K., & Söderqvist Dunkers, T. (2013). *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Szönyi, K., & Tideman, M. (2011). Särskola, kategorisering och vanliggörande. I L. Söderman, & A. Antonsson (Red.) *Nya Omsorgsboken*. (Uppl.5). (s.129-144). Malmö: Liber.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken; Ett sociokulturellt perspektiv*. (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Takala, M. (2013). Teaching reading through writing. *Support for Learning*. 28 (1), 17-23. Doi: 10.1111/14679604.12011.
- Takala, M. (2006). The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*.50 (5), 559-576. Doi: 10.1080/00313830600953824.
- Taube, K. (2013). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. (Uppl.5). Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2009). Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation. I L. Bjar, & A. Frylmark (Red.) (s.65-85). *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Trageton, A.(2014). *Att skriva sig till läsning. IKT i förskoleklass och skola*.(Uppl.2). Stockholm: Liber.
- Tyler, E. J., Hughes, J.C., Wilson, M.M., Beverley, M., Hastings, R.P., & Williams, B.M., (2015). Teaching Early Reading Skills to Children with Intellectual and Developmental Disabilities Using Computer-Delivered Instruction: A pilot study. *Journal of International Special Needs education*. 18 (1), 1-11. Doi: 10.9782/2159-4341-18.1.1.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningsed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1: 2011. Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB. (Originalutgåva publicerad på ryska år 1934).

- Wiklander, M. (2014). Att skriva sig till läsning. I. E. Hultin & M. Westman. (Red.). *Att skriva sig till läsning*. (s.15-26). Malmö: Gleerups förlag.
- van Wingerden, E., Segers, E., & van Balkom, H. (2014). Cognitive and linguistic predictors of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. 35 (7), 3139-3147. Doi: 10.1016/j.ridd.2014.07.054.
- Witting, M. (1997, april). En möjlighet att övervinna läs- och skrivsvårigheter. Grundläggande principer och praktiska konsekvenser för ominläring enligt Wittingmetoden. *Metodkontakt*.
Tillgänglig: <http://wittingforeningen.se/zwitting/wp-content/uploads/2014/04/Kvartal-4-97.pdf>
- Yin, R.K. (2013). *Kvalitativ forskning. Från start till mål*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1 - Missiv till lärare

Hej!

Jag heter Angelica Molin och är studerande vid Göteborgs universitet; speciallärarprogrammet, inriktning utvecklingsstörning. Våren -16 är min sista termin och jag står nu inför mitt examensarbete där jag valt att skriva om läsundervisning i grundsärskolans senare år. Själv arbetar jag i x kommun som lärare i grundsärskolans åk 6-9 och möter ofta elever som kämpar med sin läsning. Jag funderar mycket på hur elevernas läsning kan främjas och är intresserad av att studera på vilket sätt lärare arbetar med läsundervisning i ämnet svenska.

Jag fick ditt namn efter kontakt med rektor xxxx och undrar om du kan tänka dig att under en intervju dela med dig av dina erfarenheter kring läsundervisning. Intervjun kommer att ta ca 45 minuter. Dessutom önskar jag få vara med under två svensklektioner. Att delta i studien är frivilligt och du har närhelst du önskar rätt att avbryta ditt deltagande. Allt material kommer att behandlas konfidentiellt och alla namn på skolor och personer kommer att aidentifieras i uppsatsen.

Jag skulle verkligen uppskatta om du väljer att delta i min studie!

Du får gärna ringa eller mejla mig för ytterligare information. Jag nås på xxxx-xxxx och på mejl xxxx.

Hälsningar Angelica Molin

Bilaga 2 - Intervjuguide

1. Vad har du för utbildning och lärarbakgrund?
2. Hur gör du en bedömning av en elevs läsutveckling? /Har du genom åren använt bedömningsstöd/genomfört lästest i syfte att kunna anpassa läsundervisning och läsmaterial till enskild elev?
3. Individanpassar du läsundervisningen?
4. Utmanar du eleverna i deras närmaste utvecklingszon?
5. Vilka läsmetoder och arbetssätt har du erfarenhet av? Vad är avgörande för dina val?
6. Sker läsundervisningen mestadels i samspel med andra elever eller enskilt?
7. Vad använder du för läsmaterial i din undervisning?
8. Använder du dig av skrivning i läsundervisningen?
9. Vilka faktorer anser du påverkar en elevs läsutveckling?
10. Vilka redskap/hjälpmedel används i din läsundervisning?
11. Följer du upp elevens läsutveckling?
12. Finns det något ytterligare som du vill dela med dig om kring din läsundervisning?

Bilaga 3- Missiv till elever och vårdnadshavare

Hej!

Jag heter Angelica Molin. Jag arbetar som lärare på en grundskola i X kommun och läser till speciallärare. Denna sista termin i min utbildning ska jag göra en undersökning om hur lärare arbetar med läsundervisning. Min tanke är att besöka tre skolor, prata med lärare om läsning samt vara med på svensklektioner.

Efter lovet ska jag besöka din skola. Jag kommer att vara med i klassen under två lektioner, vilket jag tycker ska bli spännande! Då är det Xs undervisning som jag kommer att titta på och skriva om. Jag är helt enkelt intresserad av hur undervisningen går till. Jag kommer inte att skriva om dig som elev. Inte heller kommer jag att skriva ut din lärares eller din skolas namn i mitt arbete.

Om det är något ni vuxna där hemma undrar över, nås jag på mejl xxxxxx.

Hälsningar Angelica Molin

Bilaga 4 - Observationsschema

Antal närvarande elever: _____ av totalt: _____

- Lektionsstart
- Enskilt arbete
Instruktion, aktivitet, anpassningar, återkoppling
- Arbete i grupp
Instruktion, aktivitet, anpassningar, återkoppling
- Böcker och material
- Läsredskap
- Digitala verktyg
- Bildstöd/ förtydligande
- Annat som stödjer elevens minne; fysiskt eller språkligt
- Avslut