Läsförståelse genom reciprok undervisning
En studie om läsundervisning för mellanstadieelever med intellektuell funktionsnedsättning

Reciprocal teaching for reading comprehension
A study of reading instruction for students aged 10-12 with intellectual disability

Camilla Wettergren
Abstract
The aim of this study is to investigate the development of reading strategies for reading comprehension through structured text talks from the theory of reciprocal teaching (RT). A quasi-experimental design with pre- and post-tests was used. Eight students with mild intellectual disability, aged 10-12, participated. Four of the students participated as an experimental group in eight structured text talks from the method of RT, during an intervention phase of four weeks, whilst the other four students acted as a control group working with their traditional education for reading comprehension. Main result of this study indicates that students with intellectual disability can gain meaning from guided text talks. All participants in the experimental group improved their reading comprehension compared to the participants in the control group.

Keywords
Reciprocal teaching, intellectual disability, reading strategies, structured text talks, reading comprehension
**Sammanfattning**

Syftet med denna studie är att undersöka utvecklandet av strategier för läsförståelse genom strukturerade textsamtal utifrån teorin reciprok undervisning (RU). Kvasiexperimentell design med för- och eftertest har använts. Åtta elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning, i åldern 10-12 år, har deltagit. Fyra av eleverna deltog som en experimentgrupp i åtta strukturerade textsamtal utifrån metoden RU, under en interventionsfas på fyra veckor, medan de övriga fyra eleverna som agerat kontrollgrupp har arbetat med sin traditionella undervisning för utvecklande av läsförståelse. Det huvudsakliga resultatet av denna studie pekar på att elever med intellektuell funktionsnedsättning kan skapa förståelse för texters innehåll utifrån guidade samtal. Samtliga deltagare i experimentgruppen förbättrade sin förståelse för läst text jämfört med deltagarna i kontrollgruppen.

**Nyckelord**

Reciprok undervisning, intellektuell funktionsnedsättning, lässtrategier, strukturerade textsamtal, läsförståelse
Innehållsförteckning

1 Inledning ................................................................................................................................. 1
   1.1 Syfte och frågeställningar .............................................................................................. 2
   1.2 Uppsatsen disposition ................................................................................................. 2

2 Bakgrund ................................................................................................................................ 3
   2.1 Styrdokument ............................................................................................................. 3
      2.1.1 Skollagen .............................................................................................................. 3
      2.1.2 Läroplan för grundläggande skolan ................................................................. 3
   2.2 Funktionsnedsättning och lärande ................................................................................. 3
   2.3 Läsförståelse beskriven i populärvetenskapen .............................................................. 4

3 Teoretiska utgångspunkter ...................................................................................................... 11
   3.1 Reciprok undervisning ............................................................................................... 11

4 Metodologisk ansats och val av metod ................................................................................... 13
   4.1 Kvasiexperimentell design .......................................................................................... 13
   4.2 Urval och deltagare .................................................................................................... 14
   4.3 Förberedelser och mätinstrument .............................................................................. 14
   4.4 Genomförande ........................................................................................................... 15
   4.5 Datansamling ............................................................................................................. 16
   4.6 Dataanalys .................................................................................................................. 16
   4.7 Etiska ställningstaganden ............................................................................................ 17
   4.8 Validitet och reliabilitet ............................................................................................... 18

5 Resultat .................................................................................................................................... 19
   5.1 Sammanställning av interventionens textsamtal ......................................................... 19
   5.2 Analys av de fyra strategierna i reciprok undervisning ............................................. 23
   5.3 Analys av enskilda deltagare i experimentgruppen .................................................. 25
   5.4 Analys av lärande tillsammans med andra ................................................................. 26
   5.5 RU som metod för ökad läsförståelse ....................................................................... 26
   5.6 Sammanfattning av resultat ......................................................................................... 28
6 Diskussion ......................................................................................................................... 30
6.1 Metoddiskussion ......................................................................................................... 30
6.2 Resultatdiskussion ...................................................................................................... 32
6.3 Konklusion .................................................................................................................. 35
7 Referenslista .................................................................................................................. 37
1 Inledning


Forskningsfältet runt intellektuell funktionsnedsättning (IF) i kombination med effektiva metoder för att utveckla läsförståelse är ett område som är i förändring och som kan anses relativt utfolkat. Det råder inga tvivel om att kunskapen som forskningen skulle kunna bidra med behövs, då Skolinspektionen (2010) har indikerat att de under sina inspektioner iakttagit att elever med intellektuell funktionsnedsättning ofta arbetar med repetitiva övningar och att lärarnas förväntningar på deras utveckling i läsförståelse är låga.


På forskningsfältet finns det i nuläget få studier som har fokuserat på metoder som kan utveckla läsförståelse för yngre elever med IF. De studier som är presenterade internationellt angående RU som metod för att utveckla läsförståelse för elever med intellektuell funktionsnedsättning, är utförda på elever i tonår och äldre.

Enligt examensordningen för speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning ska studenten efter avslutad utbildning ha utvecklat en fördjupad kunskap om barns och elevers språk- och begreppsutveckling och deras behov av stimulans av denna. Studenten ska också visa fördjupade kunskaper om den allsidiga kunskapsutvecklingen hos barn och elever med
utvecklingsstörning i relation till undervisningsämnen eller ämnesområden. Den här studien förväntas bidra med erfarenheter runt väglett lärande för att utveckla läsförståelse, erfarenheter som kan komma elever och kollegor till godo.

1.1 Syfte och frågeställningar
Syftet med denna studie är att undersöka utvecklandet av strategier för läsförståelse genom strukturerade samtal utifrån metoden RU hos mellanstadienelever med intellektuell funktionsnedsättning.

Frågeställningarna är:
- Vilka tecken på aktivt elevdeltagande i de olika strategierna kan observeras under textsamtalen i experimentgruppen?
- Kan lärande tillsammans med andra elever vara en effektiv metod för att utveckla läsförståelse för elever med intellektuell funktionsnedsättning?
- Kan RU bidra till att mellanstadienelever med intellektuell funktionsnedsättning ökar sin förståelse för läst text jämfört med en kontrollgrupp som inte arbetar med metoden?

1.2 Uppsatsen disposition
2 Bakgrund

Avsnittet inleds med några för studien aktuella skrivningar i gällande styrdokument. Därefter följer en redogörelse för begreppet intellektuell funktionsnedsättning, popularvetenskapens tolkning av läsförståelse och en presentation av den aktuella forskningsfronten av vägledd undervisning med särskilt fokus på metoden reciprok undervisning.

2.1 Styrdokument

Här presenteras några skrivningar ur de dokument som lärare i den svenska grundsärskolan är ålagda att följa. De delar som presenterar läroplanen beskriver vad som står skivet i ämnet svenska.

2.1.1 Skollagen


2.1.2 Läroplan för grundsärskolan


2.2 Funktionsnedsättning och lärande

Utvecklingsstörning kan beskrivas som en kognitiv funktionsnedsättning som kan ha orsakats av en hjärnskada eller förklaras utifrån den biologiska normalvariationen (Ineland, Molin & Sauer, 2013).


I denna studie kommer begreppet intellektuell funktionsnedsättning, IF, att användas.

2.3 Läsförståelse beskriben i populärvetenskapen


Resultat från internationella undersökningar som utförts i början av 2000-talet visar att lärare i det svenska skolsystemet ägnar mindre tid åt att undervisa i läsundervisning än i många andra länder. Undersökningarna visar att länder som uppvisar bättre läsresultat än de svenska, ägnar mer undervisningstid till att lära eleverna generalisera och dra slutsatser, förutse händelseförlopp och samtala kring olika texter (Reichenberg, 2014).


Intresset för forskning runt läs- och skrivutveckling för elever med intellektuell funktionsnedsättning i relation till samhällets krav och förväntningar har ökat under det sista
decenniet (Skolverket, 2014). De flesta studierna är inventionsstudier som är utförda på ett fåtal deltagare. Det råder en stor enhet bland forskarna att elever med intellektuell funktionsnedsättning lär sig att läsa om de möter en väl genomtänkt och strukturerad undervisning (Skolverket, 2014)

2.4 Forskningsöversikt
Det har skrivits många vetenskapliga artiklar under de senaste fem åren som beskriver olika vägledda metoder för lärande. Ett av de mer vanligt förekommande begreppen är reciprok undervisning (RU) i sammanhang som rör undervisning och lärande i samband med andra, kamrater och lärare. RU är ett begrepp som ofta förekommer tillsammans med utvecklande av läsförståelse. Sökning på enbart RU ger förslag på ett stort antal artiklar publicerade under den senaste femårsperioden. Fältet smalnar av när sökningen utökas med forskning som inkluderar elever med intellektuell funktionsnedsättning och framför allt verkar fältet i stort sett outforskat när det kommer till yngre elever med intellektuell funktionsnedsättning och strategier för utvecklande av läsförståelse, dvs, barn mellan 9-12 år, motsvarande den ålder som eleverna går i mellanstadiet, årskurs 4-6, i det svenska skolsystemet.

2.4.1 Uppstarten för reciprok undervisning


2.4.2 Reciprok undervisning och intellektuell funktionsnedsättning


2.4.3 Den svenska forskningsfronten

Även den svenska forskningsfronten har intresserat sig för vägledd undervisning och denna forskning har nått ut internationellt. I framkant finns Monica Reichenberg (Reichenberg, 2008a; 2008b; Reichenberg & Lündberg, 2013; Reichenberg & Löfgren, 2014; Reichenberg & Emanuelsson, 2014) som själv och tillsammans med andra skrivit ett flertal forskningsrapporter som jämfört RU med andra vägledda metoder och i olika målgrupper.

Reichenberg (2008a) presenterade en longitudinell studie, utförd under tre år på en grupp svaga läsare i åldern 10-12 år som färdig arbeta med strukturerade textsamtal utifrån metoden Questioning the Author, QTA, med lärare och kamrater med en mer utvecklad läsförmåga. Eleverna som stod i fokus för forskningen definierades som svaga läsare, men de hade ingen
dokumenterad intellektuell funktionsnedsättning. Syftet med Reichenbergs studie var att studera frågorna som läraren ställde för att komma åt elevens förståelse av läst text samt att studera de svaga elevernas deltagande i textsamtalen. Under tiden för studien fick några av de deltagande lärarna möjlighet att praktsisera metoden tillsammans med forskaren under ett antal seminarier. Resultatet visade att de utbildade lärarna blev mer medvetna om hur de skulle ställa frågor vilket ledde till att eleverna i de grupperna utvecklade en större förmåga till reflektion och slutledning runt läst text (Reichenberg, 2008a).

Lundberg och Reichenberg (2013) såg, efter en sammanställning av undervisning av läsförståelse i grundsärskolan (Skolinspektionen 2010), utmaningen att hitta en mer effektiv metod för att utveckla läsförståelse av elever med IF jämfört med Skolinspektions presenterade exempel, och med särskilt fokus på elever i de högre årskurserna. Till grund fanns en framgångsrik pilotstudie i gymnasiesärskolan, utförd av Reichenberg (2008b). I pilotstudien var syftet att hitta en modell för att göra eleverna mer aktiva i samtalen runt enkla förklarande texter, vilket resulterade i att studien fokuserade på metoden Questioning the Author (Reichenberg, 2008b). Resultatet visade i likhet med tidigare studie (Reichenberg, 2008a) att metoden utvecklar medvetenhet om strategiernas betydelse för förståelse av skriven text både hos lärare och elever (Reichenberg, 2008b).

Lundberg och Reichenberg (2013) beslutade att undersöka två metoder för väglett lärande, reciprok undervisning (RU) och inference teaching (IT), i grupper med elever med intellektuell funktionsnedsättning i åldern 13-18 år, för att komma fram till om någon metod var mer framgångsrik än den andra. Lundberg och Reichenberg (2013) förväntade sig att RU skulle ge det mest positiva resultatet för läsförståelsen med tanke på att metoden innehåller fler elevaktiva strategier. Resultatet av studien visade att eleverna som undervisades efter RU spontant tog över mer av samtaltiden, jämfört med elevgruppen som undervisades med IT. RU, i jämförelse med IT, bidrog i märkbart högre grad till att främja elevernas kognitiva aktiviteter i samband med lösning. Eleverna som undervisades med RU ställde fler spontana frågor och fler kritiska frågor under lösningen av text, vilket inte förekom i IT. För- och eftertesterna i Lundberg och Reichenbergs (2013) studie kunde dock inte påvisa att någon av metoderna var mer framgångsrik än den andra gällande att utveckla läsförståelse för elever med IF, utan båda metoderna gav positiva resultat.

2.4.4 Studier på andra vägledda metoder

2.4.5 Övrigt om läsförståelse och intellektuell funktionsnedsättning

2.5 Sammanfattning
Det finns flera beforskade modeller i väglett lärande för att utveckla läsförståelse, men än så länge är området relativt outforskat runt personer med IF. De studier som finns är baserade på ett relativt litet forskningsunderlag och oftast i icke randomiserade grupperingar. I de studier som presenterats om RU och intellektuell funktionsnedsättning är deltagarna från 13 år i ålder och upptåt. Gemensamt för de studier som presenterade är att samtliga har utförts genom experimentell design och resultaten visar att RU, som en av flera undersöknings strategibaserade metoder, bidrar till att elever med IF utvecklar strategier för att ta till sig innehållet i lästa texter. Flera av studierna kan också uppvisa att de förmågor som strategibaserad undervisning utvecklar, varar över tid. Valet av strategibaserad modell har visat sig ha liten betydelse, jämfört med att läraren medvetet arbetar in en modell som ger eleverna strategier för att tillåtna sig texters innehåll. Endast en av studierna fokuserar på effekten av att den vägledda metoden praktiseras i en mindre grupp eller enskilt med lärare och i den studien framkommer inga skillnader.

Efter en genomgång av aktuell populärvetenskap och forskning runt strategibaserade metoder för hur elever utvecklar läsförståelse, verkar det råda en enighet om att elever som behöver mycket stöd i sin läsutveckling, exempelvis svaga läsare eller elever med IF, gynnas av
regelbunden och strukturerad undervisning som syftar till att eleverna ska utveckla strategier som stödjer förståelsen av skriven text.

3 Teoretiska utgångspunkter

3.1 Reciprok undervisning

Reciprok undervisning är en teori, och en metod för väglett lärande och teorin bygger på tankar från den sociokulturella traditionen. RU är en strategiinriktad undervisningsmetod där lärandestrestrukturering bygger på ett lärande i samband med andra individer. Central i modellen är det dialogiska, lärandet sker i samtalet mellan eleverna/läraren och dialogen syftar till att eleverna skapar mening tillsammans (Palincsar & Brown, 1984).


Efter omfattande sammanställning av tidigare forskning om vilka kognitiva aktiviteter som bidrar till ett aktivt förhållningssätt vid läsning har Palincsar och Brown (1984) kommit fram till att eleven måste:

- Ha målet med läsningen klart för sig
- Vara medveten om att han/hon förväntas aktivera relevanta bakgrundskunskaper vid läsningen av en text
- Kunna skilja på viktig och mindre viktig information i texten
- Kunna förhålla sig kritisk till textinnehållet
- Kunna styra och kontrollera sin egen förståelse (metakognitiva insikter)
- Kunna tolka och göra förutsägelser

Dessa sex punkter för att aktivt förhålla sig till läsning har Palincsar och Brown använt till att skapa fyra grundstrategier inom RU. De fyra strategierna är att föregripa, att ställa frågor, att reda ut oklarheter och att sammanfatta (Widmark, 2014).

**Föregripa**- Titta på titel/bilder och reflektera över vad titel/bilder kan ge för information om textens innehåll. Plocka fram tidigare erfarenheter. Stanna upp i texten och förutspå vad som kommer att hända sedan.

**Ställa frågor**- Ställa frågor till sig själv/gruppen som det går att hitta svar på i texten, direkt utskrivet eller dolt mellan och bortom raderna. Eleven ska aktivt ifrågasätta den information som texten vill förmedla för att skapa förståelse. Avsikten med strategin är att träna eleverna i...
att främst ställa inferensfrågor, dvs. frågor som eftersträvar att man läser mellan och bortom raderna.

*Reda ut oklarheter*- Fundera/ta reda på betydelsen av okända ord, meningar och begrepp. Få redskap för att korrigera sig själv när sammanhang inte stämmer överens, istället för att läsa vidare utan att förstå.

*Sammanfatta*- Kort sammanfatta med egna ord för att identifiera kärninnehållet i den lästa texten. Läsa texten en gång till vid behov.


Den här studien syftar till att undersöka utvecklandet av strategier för läsförståelse genom strukturerade samtal utifrån metoden RU hos mellanstadielärare med RU. I de strukturerade samtalen utifrån RU agerar läraren modell och kamraterna ger bidrag till kunskap, vilket kan härledas till begreppet *scaffolding*. Tanken med reciprok undervisning är att eleverna ska utveckla strategier för läsförståelse som de framöver själva ska kunna använda för att förstå texter, vilket kan härledas till begreppet *appropriering*. Samtalen utgår från texter som ligger nära elevernas kunskaper och intressen för att möta upp dem i *den proximala utvecklingszonen*. 
4 Metodologisk ansats och val av metod

Studien har innefattat två grupper av elever. Valet av metodologisk ansats föll på att utföra en kvasiexperimenterell studie med experimentgrupp och kontrollgrupp för att jämföra metoder för läsförståelse. Experimentgruppen har deltagit i en interventionsfas på fyra veckor där de undervisats efter metoden för RU, medan en kontrollgrupp samtidigt har arbetat med sin ordinarie undervisning i läsförståelse. Studien har inletts och avslutats med för- och eftertest i båda grupperna för att få fram ett material för jämförelse av utfallet av RU.

4.1 Kvasiexperimenterell design


| Experimentgrupp: | O | X | O |
| Kontrollgrupp: | O | O |

Om resultatet efter utfört eftertest för experimentgruppen skiljer sig signifikant från kontrollgruppen visas tecken på att interventionen kan ha gett betydelse för undersökningens värde (DePoy & Gitlin, 1999).


4.2 Urval och deltagare

Studien är utförd i en experimentgrupp på fyra elever som går i årskurs 4-6 i grundssärskolan i en mellansvensk kommun. Eleverna i experimentgruppen tillhör samma grupp och är således inte slumpvis utvalda. Två av eleverna går i årskurs fem och de två andra hör till årskurs fyra respektive årskurs sex. Samtliga elever i experimentgruppen är diagnostiserade med lindrig intellektuell funktionsnedsättning. Tre av eleverna har vidare tilläggsdiagnoser inom autismspektrumstörning. En elev har även en grav hörselnedsättning och använder hörapparat i båda öronen, vilket påverkar elevens språkliga uttal. Det finns ett åtgärdsprogram för en av eleverna där en av åtgärderna handlar om att utmana eleven att delta i sociala lärprocesser. Samtliga elever i experimentgruppen läser alla ämnen efter grundssärskolans läroplan och bedöms i nuläget att ha möjligheten att uppnå kravnivån i årskurs 6 för minst betygssteg E i ämnet svenska. Innan studien utfördes i gruppen har undersökningsinstrumentet primärt utgjorts av individuella arbeten där fokus lagat på att eleven muntligt eller skriftligt återberättat sin läsupplevelse, eller svarat på frågor där svaret oftast gått att utläsa direkt i texten. De har också lyssnat på lärarens högläsning och fört korta samtal runt förståelsen.

Studien har även innehållit en kontaktgrupp på sammanlagt fyra elever från en sydsvensk grundssärskola i årskurs 4-6. Kontrollgruppen blev slumpvis utvald av fem inbjudna grundssärskolor. Urvalet anpassades till att efterlikna experimentgruppen i ålder och tillhörighet av skolform. I kontrollgruppen finns en stor medvetenhet från lärarens sida att eleverna ska möta miljö som bjuder på ett varierat utbud av språkstimulerande undervisning. Eleverna ges en variabel undervisning individuellt och i grupp och stort fokus ligger på undervisning som gör elevens medvetenhet om små delar som är betydelsebärande för att eleven ska ges möjlighet att utveckla funktionella lässtrategier.

Alla deltagare i studien, i experiment- och kontaktgruppen, har delivrit information om de etiska villkor som gäller för deltagande och har fått ge sitt muntliga medgivande. Då samtliga elever i studien är omyndiga, så har elevernas vårdnadshavare delivrit information om studien och dess villkor genom missivbrev (bilaga 1 och 2) och har sedan skriftligt medgivit sitt barns deltagande.

4.3 Förberedelser och mätinstrument

I studien behövdes ett förtest för att samla in och dokumentera elevernas förkunskaper i läsförståelse i experiment- och kontaktgruppen, innan experimentgruppen utsattes för


4.4 Genomförande

Studien inleddes med förtest för att samla in information om den enskilde elevens förkunskaper i läsförståelse. Två förtest utfördes vid två olika tillfällen inom en vecka, totalt åtta uppgifter.

En kontrollgrupp utförde under perioden samma förtest och arbetade sedan vidare med sin reguljära undervisning i läsförståelse under tiden experimentgruppen undervisades med RU. Den ordinärer läraren i kontrollgruppen utförde efter min instruktion för- och eftersten själv.


Den tolkning som samtalen i studiens intervention är utförda efter är min tolkning av RU med stöd av Reichenbergs beskrivning av arbetsgången i RU, delgiven i läs- och skrivportalen (Skolverket, 2015) för grundsärskolan. Eventuella avvikelser från de kriterier som utmärker RU kan endast skylas på mig.
Efter interventionsfasen på fyra veckors utförde experiment- och kontrollgruppen ett eftertest. Det innehöll fyra nya sekvenser med text och bild per tillfälle och utfördes vid två olika tillfällen under en vecka.

4.5 Datainsamling
För att samla information om samtliga deltagares läsförståelse före och efter den experimentella delen av studien har för- och eftertest utförts.

Under alla interventionens textsamtal har jag observerat eleverna och tecknat ner enkla stödord på ett observationsprotokoll. Bilaga 3 visar ett ifyllt protokoll från interventionstillfälle fyra. Observationsschemat har senare under samma dag sammanställts av mig till en logg över de erfarenheter som gjorts under samtälet. I sammanställningen nedtecknades min roll som modell för samtälet, observationer av den enskilde elevens delaktighet och utveckling i de fyra olika strategierna samt en sammanfattning av de samlade erfarenheter som gjorts under lektionen. Vikt har lagts på att notera om eleven medverkat eller deltagit aktivt i strategin, samt om det krävts mycket lärarledd vägledning i någon av strategierna. Sammanlagt bidrog observationerna till åtta loggar, på ungefär en A4 sida text vardera. I bilaga 4 visas en sammanställning av interventionstillfälle fyra.

Kontrollgruppens lärare har intervjuats (bilaga 5) om sitt arbetssätt och material som används för att utveckla kontrolltagarnas läsförståelse. Intervjun genomfördes via Skypeuppkoppling och tog ca 30 minuter. De semistrukturerade frågorna syftade till att ge mig som forskare information om elevernas funktionsnedsättning i kontrollgruppen, lärarens utbildning, erfarenheter av och undervisning för att utveckla läsförståelse. Denna information har använts som underlag vid analysarbetet av för- och eftertesten.

Tabell 1 visar en översikt över insamlad datamaterial.

Tabell 1
Tabellen redovisar studiens insamlade datamaterial

<table>
<thead>
<tr>
<th>Experimentgrupp</th>
<th>Kontrollgrupp</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Två förtest å fyra läsuppgifter/elev</td>
<td>Två förtest å fyra läsuppgifter/elev</td>
</tr>
<tr>
<td>Fyra observationsprotokoll förklarande text</td>
<td>Fyra observationsprotokoll berättande text</td>
</tr>
<tr>
<td>Fyra loggar från förklarande text</td>
<td>Fyra loggar från berättande text</td>
</tr>
<tr>
<td>Fyra loggar från berättande text</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Två eftertest å fyra uppgifter/elev</td>
<td>Två eftertest å fyra uppgifter/elev</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Lärarintervju om arbetssätt i läsförståelse</td>
</tr>
</tbody>
</table>

4.6 Dataanalys
Analysen bygger på de forskningsfrågor som studien baseras på. Varje fråga har analyserats under en egen rubrik och de fyra strategierna i RU har analyserats var för sig.
Observationsprotokollen som skrivits i samband med textsamtalen i experimentgruppen har använts för att observera elevens medverkan eller deltagande i de fyra strategierna i RU. Loggarna som skrivits utifrån observationsprotokollen har sedan använts som underlag för att få fram data som besvarat de frågeställningar som framställts i syftesformuleringen. Med stöd av loggen har var och en av de fyra strategierna i RU analyserats mot observerade tecken på elevernas deltagande under textsamtalet och sammanställts.

Resultaten av för- och eftertesten har sammanställts och analyserats för experiment- och kontrollgruppen i syfte att få fram jämförande data för analys om den experimentella studien har haft någon påverkan på elevernas läsförståelse. De kvantitativa data som kommit fram av för- och eftertesten har sammanställts och presenteras i tabellform under resultat i kapitel 5. Dessa data har analyserats dels utifrån elevers individuella utveckling i båda grupperna (tabell 2) och dels som en jämförelse mellan grupperna (tabell 3).

Lärarintervjun har syftat till att tolka och söka förklaringar på upprättade skillnader i resultat på för- och eftertesten i experiment- och kontrollgruppen. Framför allt har data om kontrollgruppens undervisning och lärarens utbildning och erfarenhet använts.

4.7 Etiska ställningstaganden


Informations- och samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002) handlar om att informera deltagarna av studien om deras uppgift i projektet och gällande villkor avseende deras deltagande samt att få deltagarnas samtycke. Då samtliga deltagare av den här studien är omyndiga, har ett informationsbrev gått ut till vårdnadshavarna, där de har informerats om studiens syfte och innehåll. Missivbrevet har skrivits i två versioner, ett för experimentgruppen (bilaga 1) och ett för kontrollgruppen (bilaga 2) med tydlig information om vad det deltagande barnet i studien förväntats bidra med.

Vårdnadshavarna har blivit tillfrågade om de ger sin tillstånd för att utföra den planerade studien med deras barn. De vårdnadshavare som godkände deltagande för sitt barn har bekräftat detta med en underskrift under på informationsblanketten och har återlämnat detta brev till mig. Vårdnadshavarnas medgivande har vägt tungt eftersom elevernas intellektuella funktionsnedsättning gjort det svårt för dem att själva ta ställning till deltagandet.

Eleverna har enskilt och muntligt informerats om studiens syfte och innehåll. I informationen till eleverna i experimentgruppen har tydliga bilder använts. Bilderna har symboliserat de olika strategier som den experimentella studien har innehållit, för att säkerställa att eleverna känt sig trygga med situationen. Vid det tillfälle då en elev kraftigt motsatte sig att delta deltog sedan under följande textsamtal.

Informationsbrevet har beaktat nyttjandekravet genom att informera om att de uppgifter som kommer fram i studien endast nyttjas i forskning.

För att beakta konfidentialitetskravet som innebär ett skydd för att obehöriga tar del av studiens uppgifter, har alla deltagare i studien beskrivits under fingerade namn för att förhindra att någon
utomstående ska kunna identifiera deltagarna. Detta har delgetts i informationsbrevet till vårdnadshavarna.

4.8 Validitet och reliabilitet

Den experimentella delen av studien är utförd på en grupp elever som jag dagligen möter i mitt arbete som lärare, vilket kan ha medfört risk för studiens tillförlitlighet. Jag har inte ämnesansvaret över ämnet svenska, men finns med i sammanhang när ämnet undervisas i gruppen.


Med tanke på att det finns en problematik med studiens tillförlitlighet på grund av tidsbristen runt att utforska elevernas förkunskaper i läsförståelse, har studien inlets och avslutats med ett för- och eftertest i experimentgruppen, men även i en kontrollgrupp för att få fram en jämförelse för att stärka eller motbevisa RU som möjlig metod för att utveckla hållbara strategier för läsförståelse i undervisning av elever med IF. Om tiden för studien tillåtit fler ingångstest för att säkerställa studiens basvärde skulle studien tillförts en högre reliabilitet än i nuläget.

Det kan också sägas vara en brist i reliabiliteten att inga observationer utfördes i kontrollgruppen. Den information som finns om kontrollgruppens undervisning i läsförståelse baseras endast på en lärarens intervju. Observationer i kontrollgruppen hade främst bidragit med material för jämförelse av elevaktivitet mellan olika metoder för att utveckla förståelse för texters innehåll.

De kriterier som utmärker en kvasiexperimentell design vad gäller den interna validiteten har beaktats med noggrannhet. Det resultat som framstår av inventionen är endast tolkat utifrån den undersökta situationen och generella slutsatser om metoden i stort har uteslutits. Studien kan tillskrivas en hög ekologisk validitet då den bidrar med en autentisk beskrivning av hur ett nytt arbetssätt runt läsförståelse kan introduceras i grundsärskolan.
5 Resultat
Syftet med denna studie har varit att undersöka utvecklandet av strategier för läsförståelse genom strukturerade textsamtal utifrån metoden RU för mellanstadieelever med intellektuell funktionsnedsättning.


Inledningsvis följer en sammanfattning av de åtta interventionstillfällena. Sammanfattningarna är skrivna utifrån loggarna från de genomförda textsamtalen. Därefter följer en analys utifrån frågeställningen om vilka tecken på aktivt elevdeltagande som kan observeras i de fyra strategierna i RU. Först analyseras gruppen i varje enskild strategi och sedan analyseras varje deltagare i experimentgruppen individuellt. En analys presenteras utifrån frågeställningen om lärande tillsammans med andra elever kan vara en effektiv metod för att utveckla läsförståelse för elever med IF. Slutligen redovisas analysen av för- och eftertestens resultat för att besvara forskningsfrågan om RU kan bidra till att mellanstadieelever med IF ökar sin förståelse för läst text i jämförelse med en grupp som inte har arbetat med metoden.

5.1 Sammanställning av interventionens textsamtal
Lektion 1: Föregripa och ställa frågor.

stämma, för under det nya försöket var eleven mycket intresserad och aktiv under de olika strategierna.

**Lektion 2: Kort resumé från gången innan. Föregripa, ställa frågor och reda ut oklarheter.**


**Lektion 3: Kort resumé från gången innan. Föregripa, ställa frågor, reda ut oklarheter och sammanfattning.**


Lektion 4: Kort resumé från gången innan. Föregripa, ställa frågor, reda ut oklarheter och sammanfattning.
Beskrivande text: Livet runt stubben, skogsödlan. Textlängd 137 ord. Texten hämtad från NP 2014 för åk. 3.


Lektion 5: Föregripa, ställa frågor, reda ut oklarheter och sammanfattning.


Lektion 6: Kort resumé från lektion 5. Föregripa, ställa frågor, reda ut oklarheter och sammanfattning.
I sammanfattningen förklarade jag för eleverna att sammanfatta betyder att man förklarar det man läst med några meningar och att de kan tänka: Först hände det här, sedan hände och till sist... Eleverna gjorde egna försök. Jag agerade modell för en avslutande sammanfattning utifrån elevernas bidrag.

**Lektion 7: Kort resumé från lektion 6. Föregripa, ställa frågor, reda ut oklarheter och sammanfattning.**

Berättande text: *Ett tältäventyr*. Textlängd 120 ord. Texten hämtad från NP 2014 för åk. 3.


**Lektion 8: Kort resumé från lektion 6. Föregripa, ställa frågor, reda ut oklarheter och sammanfattning.**


och fraser som jag förmodade att eleverna inte förstod på det sätt som avsågs i texten, vilket visade sig stämma. I strategin sammanfattning förklarade jag att hur eleverna kan göra en egen sammanfattning. Jag beskrev att sammanfattning betyder att man förklarar det man läst med egna ord och att de kan tänka: Först hände det här, sedan hände och till sist... Eleverna fick börja och jag agerade modell till att fullfölja meningarna och sätta dem i kronologisk ordning.

5.2 Analys av de fyra strategierna i reciprok undervisning
Här följer en sammanställning av de fyra strategierna som ingår i RU utifrån de loggar som skrivits. Sammanställningen har som syfte att delge hur experimentgruppens elever utvecklats i var och en av strategierna efter studiens åtta genomförda textsamtal.

**Strategi 1: Föregripa**
I studien har textens titel, kapitelrubriker och bilder används till kategorin föregripa. Eleverna har fått ta fram sina erfarenheter och delge vad titel/kapitelrubrik/bilderna kan ge för information om textens innehåll. De har fått förklara varför de tror att texten kommer handla om det de beskriver. Jag har agerat modell för strategin genom att delge av mina erfarenheter samt för att styra in elevernas tankar på rätt spår när någon delgivit information som varit icke relevant för samtalen.


Under lektion fem till åtta arbetade gruppen med en berättande text som handlar om ett tältäventyr. Tre av eleverna deltog med information om titel och bild. De föregrep titel och bild med att delge övriga deltagare sina erfarenheter av tält och camping. När vi har tittat på bilder till olika berättelser har det blivit tydligt att flera elever har svårigheter att läsa av relevant information från en bild. Trots att bilderna ger tydlig information om vilka personer texten kommer att handla om, vilken miljö texten utspelas i och saker som barnen tar med i tältet, så berättar eleverna lika mycket om saker som inte syns. Eleverna gör lite koppling till att bilderna till en text kan agera stöd för deras förståelse. Eleverna visade också svårigheter med att förklara varför de tror som de gör. Analysen visar att elevernas ordförråd begränsar dem i att göra sig förstådda samt att det är sannolikt att det abstrakta tänkandet för förståelsen är påverkat av funktionsnedsättningen.

**Strategi 2: Ställa frågor**


**Strategi 3: Reda ut oklarheter**


strofer som de själva redan förstod betydelsen av. Även i berättande text blev elevernas svårigheter med ordmobilisering, bristande ordförråd och pragmatism tydligt i samband med att de skulle förklara de nya orden och stroferna med liknande ord.

### Strategi 4: Sammanfatta
Eleven gör en kort sammanfattning för att visa att den har identifierat kärninnehållet i den lästa texten.

Eleverna hade efter åtta textsamtal svårigheter att själva sammanfatta ett textinnehåll med två till tre meningar med en tydlig början, mitten och slut. De kunde bidra med delar av relevant innehåll i en sammanfattning, men gjorde det kortfattat och oftast med ofullständiga meningar. De behövde mycket enskilt stöd för att komplettera sina meningar och fullt lärarstöd för att sätta ihop sammanfattningen med en röd tråd. Även i detta moment blev elevernas bristande pragmatiska förmåga, bristande ordmobilisering och begränsade ordförråd mycket synligt.

### 5.3 Analys av enskilda deltagare i experimentgruppen
Sammanlagt fyra elever har utgjort experimentgrupp för den här studien. Här följer en kort analys på de tecken som eleven visat på deltagande i de olika strategierna utifrån de observationer som gjorts av varje enskild deltagare i studiens experiment.

**X1** har fått stöd vid läsning av texten vid samtliga tillfällen. Trots stödet utveblir förståelsen då avkodningen ännu är mycket mödosam. Eleven är därför mycket hjälp av att texten även blivit uppläst av läraren. X1 har aktivt bidragit till samtalen i strategierna föregripa och ställa frågor. Eleven har bidragit med få egna ord och fraser i strategin reda ut oklarheter, men har däremot aktivt varit med och rett ut kamraternas och lärarens bidrag. Eleven förklarade detta genom att uttrycka sina svårigheter att läsa texten, vilket är en relevant reflektion. Samtalen som pågått cirka 20 minuter vid varje tillfälle har stundvis varit tröttande för den här eleven, men X1 har gjort sitt bästa för att delta. För den här eleven bidrar RU till att eleven aktivt kan samtala och ta till sig av texters innehåll, fast eleven ännu inte med tillfredsställande resultat kan avkoda texter själv.

**X2** har bidragit till att vara gruppens inspiratör, vilket gett gruppen motivation till att möta nya moment. Eleven har bidragit i alla strategier, både genom att dela med sig av sina erfarenheter och bemöta kamraterna. Eleven använder ännu inte ett så rikt språk så att innehållet kan förstås av alla i gruppen. Läraren har därför stundvis fått gå in och fråga och förtydliga för övriga i gruppen. X2 avkodar en enkelt skriven text relativt väl, men reflekterar ännu inte över texters innehåll och eventuella fallösningar och därför missar eleven en hel del av förståelsen av lästa texter. RU kan på sikt utveckla verktyg för den här eleven, vilka kan komma att bidra till att eleven självständigt kan läsa olika texter med full behållning.

**5.4 Analys av lärande tillsammans med andra**

Här presenteras en analys av den frågeställning som syftade till att undersöka om lärande tillsammans med andra är en effektiv metod för elever med intellektuell funktionsnedsättning.


För en elev har dock den sociala delen av metoden varit utmanande. Eleven har stundvis öppet visat sitt missnöje med att delta i aktiviteten. Detta har störts flera av de andras uppmärksamhet. Vid ett tillfälle bedömdes detta som nödvändigt att flytta på elev till en annan aktivitet för att de övriga i gruppen skulle få möjlighet att fullfölja textsamtalen utan störningsmoment. Vid tillfället flytta elev till ett helt samtal och bidrog även själva med information i tre strategier. Eleven tog vid detta tillfälle emot den hjälp som erbjudits vid alla tillfällen. Detta kan vara en indikation på att utvecklande av ny kunskap för elever med intellektuell funktionsnedsättning kräver lärare som har en genomtänkt planering och en beslutsamhet att hålla fast i sitt arbetssätt vid implementering av en ny metod.

**5.5 RU som metod för ökad läsförståelse**

En av studiens frågeställningar syftade till att undersöka om RU kan bidra till att mellanstadiellever med intellektuell funktionsnedsättning ökar sin förståelse för läst text. Här nedan följer en analys av de för- och eftertest som utförts av experimentgruppen som undervisats med RU under åtta tillfällen och kontrollgruppen som inte arbetat med strategiinriktad undervisning enligt modellen för RU. Tabell 2 visar individuella resultat från studiens totalt fyra för- och eftertest i experiment- och kontrollgruppen. I tabell 3 redovisas
skillnader i resultat mellan individer och mellan experiment- och kontrollgrupp från för- och eftertesten.

Tabell 2

Teståldersgrupps antal korrekt utförda uppgifter av fyra möjliga per teståldersfälle efter två förtest och två eftertest i experimentgrupp (X1-X4) och kontrollgrupp (K1-K4).

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Experimentgruppgrupp</th>
<th>Kontrollgrupp</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Förttest</td>
<td>Eftertest</td>
</tr>
<tr>
<td>X1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>X2</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>X3</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>X4</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Eleven fick lässtöd. Med lässtöd avses att läraren läste ut ett ord som eleven läst irkorrct, hjälpt eleven att dela in ordet i mindre enheter eller att läraren bekräftat att eleven läst korrekt.

Sammanställningen i tabell 2 visar att tre av fyra av kontrollgruppens deltagare (K2-K4) presterade ett bättre resultat än deltagarna i experimentgruppen i studiens förtest. Samtliga elever har dessutom utfört testen utan lässtöd. I ingången av studien kan därför antas att ett större antal elever i kontrollgruppen kommit längre i sin utveckling av läsförståelse jämfört med experimentgruppen.

I intervjun med läraren i kontrollgruppen framkom att eleverna undervisas mycket medvetet i läsutvecklande aktiviteter. Undervisningen i ämnet svenska utgår från minsta betydelsebärande enhet fram tills eleven har utvecklat förståelse i sin läsprocess. Detta arbete bedrivs individuellt och som gemensamma gruppaktiviteter. Flera av eleverna i kontrollgruppen har förutom IF språkstörning p.g.a. fysiska orsaker eller annat modersmål. Lärarens kunskaper och medvetna val av språkstimulerande undervisning utifrån individernas och gruppens förutsättningar kan antas ha bidragit till att eleverna i kontrollgruppen hade kommit längre i sin läsförståelse vid studiens ingång.

I båda grupperna finns en elev (X4 & K1) som presterar ett mycket lågt resultat på förtesten. Av sammanställningens resultat går att utläsa att båda dessa elever förbättrar sina resultat anmärkningsvärt under eftertesten. Då studiens basvärde endast baseras på två förtester, vilket ger en mycket ringa information om individuella förutsättningar i ingången av studien, kan troligen denna markanta skillnad förklaras utifrån osäkerhet inför den nya situationen och individuell motivation.

Eftertesten visar på utveckling i båda grupperna. Vid jämförelse av individuella resultat i båda grupperna, tabell 3, kan det utläsas att deltagarna i experimentgruppen utvecklats mer än deltagarna i kontrollgruppen. Skillnaden mellan för- och eftertest i experimentgruppen visar att samtliga elever utvecklats. I kontrollgruppen är det en elevs resultat som förbättrats avsevärt, övriga visar endast en liten utveckling.
Tabell 3

Tabellen visar skillnader av elevernas sammanlagda resultat av studiens för- och eftertest i experimentgrupp (X1-X4) och kontrollgrupp (K1-K4). Resultat visas individuellt och för hela gruppen. Eleven kan få maximalt åtta rätt på de sammanlagda föresten och åtta rätt på de sammanlagda eftertesten.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Experimentgrupp</th>
<th>Kontrollgrupp</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>X#</td>
<td>förtest</td>
</tr>
<tr>
<td>X1</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>X2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>X3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>X4</td>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| total | 14 | 26 | 12 | total | 19 | 28 | 9 |

Vid analys av den enskilde elevens utveckling i experimentgruppen går att utläsa att samtliga elever förbättrats i läsförståelse efter åtta textsamtal utifrån RU. Utifrån resultatet går det inte att utläsa om ett aktivt deltagande eller endast medverkan i samtalen gjort någon skillnad. Eleven (X4) som i stort sett endast medverkat och stundvis något motvilligt, har den största skillnaden mellan resultat av för- och eftertest. Det beror med stor sannolikhet på elevens individuella dagsform och trygghet i situationen, men kan även vara en indikation på att kamraternas bidrag av erfarenheter och lärarens modellering gett eleven visst stöd till att utveckla lässtrategier som sedan kommit till användning i eftertesten.

Den elev som uppvisar minst skillnad mellan för- och eftertesten i experimentgruppen är eleven (X1) som fått lästsöd från läraren för att klara av att avkoda texterna i testen. Stödet har med stor sannolikhet påverkat resultatet både i för- och eftertest, då läraren korrigerat felläsningar. Det var dock nödvändigt att stödja elevens läsning om denne elev skulle ingå i studien. Eleven har nyligen knäckt läskoden och eleven självförtroende skulle inte ha räckt till för att våga utmana sig att läsa själv. Eleven har dock bidragit aktivt under textsamtalen. De övriga två eleverna (X2 & X3) har även de varit aktiva i textsamtalen och särskilt en av eleverna har bidragit både med information och inspiration till övriga i gruppen.

5.6 Sammanfattning av resultat

Studiens förtest visar att flertalet av kontrollgruppens deltagare gick in i studien med ett högre basvärde än experimentgruppen. Efter en interventionsfas på fyra veckor i experimentgruppen visar eftertestet att samtliga deltagare i studien har utvecklats, men den individuella ökningen hos samtliga deltagare i experimentgruppen är mer signifikant än i kontrollgruppen. I kontrollgruppen är det framför allt en deltagare som står för en stor skillnad mellan för- och eftertest.

I analysen av de olika strategierna i RU kan det utläsas att lärarens agerande som modell har behövts genom alla fyra strategier under samtliga åtta interventionssamtal. Det större flertalet av eleverna har visat en tilltagande aktivitet att bidra till samtalens innehåll, men lärarens modellering har krävs för att förtydliga elevernas bidrag och hålla struktur i samtalen.
Bilder till titel och text i strategin föregripa, frågeordslappar i strategin ställa frågor och tydligt kroppsspråk genom samtliga strategier har bidragit till att konkretisera det aktuella samtalsämnet och därmed har eleverna gjort mer aktiva till att bidra med sina erfarenheter.

Resultaten av samtalen visar att lära tillsammans med andra och av varandra har för de flesta av deltagarna i experimentgruppen varit en styrka. De gemensamma bidragen och lärarens modellering i de olika strategierna har bidragit till att eleverna fått möjlighet att tillägna sig förståelse för text som de inte klarat på egen hand. Analysen visar också att aktiviteten hos övriga deltagare ökar om någon elev är lite mer drivande i de olika strategierna.

6 Diskussion
Här följer en diskussion utifrån vad som blivit synligt i den här studien och synpunkter om metoden som valts samt hur det kan ställas mot tidigare forskning.

6.1 Metoddiskussion
Det kan vara av intresse att ta reda på vad som händer i en grupp med elever med IF när de utsätts för en manipulation, i den här studien genom att undervisas med en ny metod för läsförståelse. Dels kan det vara intressant att ta del av elevernas reaktion på det nya arbetssätt ge viktig information om en metods för- och nackdelar i den aktuella elevgruppen. Den här studien är baserad på ett litet underlag elever, totalt åtta stycken, fördelade i en experimentgrupp och en kontrollgrupp. Studien bidrar därför endast med en indikation på hur en grupp kan komma att svara på och öva på en ny metod, i det här fallet RU.

I forskningssammanhang finns skäl att den här studiens interna validitet kan komma att ifrågasättas, då forskaren hade viss kunskap om experimentgruppen redan innan studien. Det får vägas mot kriterierna i RU som förespråkar att textsamtalen ska utgå från elevens förkunskaper och intressen. Då tiden för studien varit begränsad i tid hade interventionen varit svår att utföra efter kriterierna för RU i en slumpmässigt vald grupp.

Den begränsade tiden för studien har bidragit till att mätning av basvärdet vid studiens ingång begränsades till endast två förtest i experiment- och kontrollgruppen, vilket gav en vag bild av elevnas förkunskaper vid ingångsläget av studien. Förtestet kontrollerade endast läsförståelse av några få meningar. Fler test hade kunnat få fram mer information om komponenter som samspelar för förståelsen av läst text. Den begränsade tiden för studien har även bidragit till att inga eftermätningar har utförts i experimentgruppen för att undersöka om interventionens effekt har kvarstått över tid.

Reichenberg och Emanuelsson (2014) skriver att användande av inventionsstudier bidrar med unik kunskap för att de ger starka bevis av effekten av olika pedagogiska modeller, i det här fallet runt läsförståelse. Kvasiexperimentell design har använts som metod i den här studien för att undersöka om RU kan anses vara en teori som utvecklar läsförståelse hos en grupp elever med IF. Experimentet har möjliggjort att jag som forskare har haft möjlighet att vara med under hela interventionens process, både i görande och observerande. Det har varit positivt att arbeta efter en teori som gett möjligheten att möta varje barn utifrån sin förståelse i textsamtalen, den proximala zonen, samt att mitt agerande av modell, scaffolding, har möjliggjort att varje elev ytterligare kunna utmanaer under varje strategi.

Observationsprotokollet som användes under interventionen (bilaga 3) har brister då det inte tydligt visar hur mycket samtaltid som de deltagande i textsamtalen bidrog med. Det visar heller inte att turtagandet i ett samtal bidrar till att aktiva elever ibland hindras på grund av att eleverna måste dela på den gemensamma samtaltiden. I studien hände det att elevers spontana reflektioner föll bort till förmån för att elever som behövde mer tid fick tänka klart.


Det finns skäl till att ställa sig frågande till varför även kontrollgruppen får förbättrade resultat i eftertestet. En trolig orsak skulle kunna vara kvalitetsskillnader på den undervisning som erbjuds i de jämförda grupperna, vilket ser att det fortfarande kan vara påvisa. Med stor sannolikhet har oliheterna i undervisning gjort skillnad, då intervjun med kontrollgruppens lärare visade att de eleverna undervisas av en lärare som är mycket kompetent i sitt ämne och dessutom visar läraren på stort engagemang runt att utveckla varje individ efter dennes förutsättningar. Läraren i kontrollgruppen har mer specifik utbildning för ämnet svenska och har dessutom arbetat i olika skolformer under en betydligt längre tid än den ansvariga läraren för ämnet svenska i experimentgruppen, vilket skulle kunna antas bidra till stor erfarenhet. Men, det kan också finnas orsaksskillnader mellan varje enskild individs förutsättningar, beroende på hur väl eleven kan utnyttja individuella styrkor och svårigheter, vilket studien inte får fram. Den slumpmässiga sammansättning av elever som utgör en särskolegrupp kan variera med påverkan av yttre faktorer, som exempelvis vem som diagnostiserat eleven och vem som avgjort vilken läroplan eleven ska läsa efter. Fler utförda förtest av samtliga deltagare i studien innan interventionsfasen skulle ha lett till en tydligare bild av basläget.

En ytterligare orsak att eftertestet fick en högre grad av rätt lösta uppgifter kan bero på testens utformning. Då testet var alltför omfattande för elevergruppen, styckades materialets 36 sekvenser av och dem användes 16 sekvenser som slumpvis sattes ihop till fyra olika test. I olyckliga fall kan slumpen bidragit till att eftertestens texter och bilder varit lättare att tolka än förtestens.

En förklaring till att samtliga elever ökade sitt resultat på eftertestet kan också vara att alla deltagare i studien lärt sig att känna igen materialet och därigenom känt sig mer trygga i situationen. I grundssärskolan är det vanligt att elever behöver få tid på sig att vänja sig vid nya
arbetssätt eller vid nya material. I grundskolan utsätts eleverna för ytterst få testsituationer, i vilket fall testsituationer som de är medvetna om. Dessa test har presenterats som vanliga individuella skoljobb i ämnet svenska för att frångå att eleverna skulle uppleva att de blev testade. De fick däremot information om att de ingick i en studie utifrån de etiska regler som ställs, vilket kan ha påverkat någon individ.

6.2 Resultatdiskussion


Textsamtalen som fört utifrån strategierna i RU har bidragit till att ge eleverna ett verktyg för att kommunicera runt textinnehållet. Studiens experiment visar att flera av eleverna blev alltmer aktiva deltagare i textsamtalen och bidrog med sina erfarenheter i de olika strategierna. Eleverna hade efter åtta samtal fortfarande ett stort behov av en lärare som styrde samtalet genom de olika strategierna, vilket även Takkala (2006) kunde påvisa efter tio samtal då hon såg att lärarna i specialklasserna fick agera modell i större omfattning än lärarna i
grundskolan. Med stor sannolikhet kommer varje deltagare i experimentgruppen behöva mycket träning i var och en av strategierna under lång tid innan eleven gjort strategin till sin egen. Självlukt är det då en risk att lärarens stöd kommer att behövas under en lång tid. Däremed kan det diskuteras om en metod med endast en strategi, exempelvis QTA, är att föredra framför RU som innehåller fyra. Om valet ändå faller på RU, kan det vara av vikt av att fundera på i vilken takt de fyra strategierna ska introduceras för en grupp elever med IF. Ån finns ingen forskning som kan påvisa att det är att föredra att introducera en strategi i taget eller alla på en gång.


6.3 Konklusion
Det är en demokratisk rättighet att få vara en fullvärdig medlem i vårt samhälle och aktivt få ta del av det som finns runt omkring oss. För att eleverna i studien i en framtid ska ha en möjlighet vara aktiva medlemmar av det litterata samhället behöver de ha mött undervisning som gett dem strategier för att kunna utnyttja hela sin potential. För att kunna använda, förstå och kommunicera runt texter behöver därför eleverna få med sig verktyg som förberett dem på de krav som de kan komma att ställas inför inom literacy.


I studien fanns ett syfte att undersöka den relationella processen av lärande, vilket kan ha stor relevans att ha kunskap om i professionen som speciallärare för elever med funktionsnedsättningar. RU kan ses som en metod som väl motsvarar kvaliteter som bör ingå för att representera relationellt lärande. Denna studie kan med stöd av aktuell forskning dessutom bevisa att RU är en effektiv metod i undervisning av elever med IF. I studien har deltagarna undervisats i grupp för att skapa en arena där deltagarna tillsammans med läraren getts möjlighet att ge och ta av varandra erfarenheter. Lärarens deltagande genom att agera modell för de olika strategierna har gett läraren en möjlighet att möta eleven i den proximale zonen och eleverna har med stöd av läraren skapat mening och förståelse för lästa texter. Det relationella lärandet har möjliggjort att eleven har kunnat ta till sig och samtala om texters innehåll, långt tidigare i läsprocessen än vad de skulle ha klarat av på egen hand. Det kan ses som ett viktigt bidrag till utövningen av speciallärarfyrket, i möten med elever i behov av särskilt stöd. Dock bör det poängteras att den här studien har visat att det finns elever med IF som ställs inför extra stor utmaning av att delta i det sociala sammanhang som kännetecknar relationellt lärande. Detta i sig är ett intressant forskningsområde, då de gällande kursplanerna för grundsärskolan delvis är formulerade utifrån ett relationellt perspektiv.

Det skulle därför vara intressant med forskning som fokuserade på att undersöka hur relationellt lärande upplevs av elever med IF, och elever inom autismspektrumstörning, jämfört med exempelvis elever med en typisk utveckling. Det skulle även vara intressant att
undersöka om, och i så fall på vilka sätt, lärarnas undervisning skiljer sig åt i de olika grupperna. Efter sökning av artiklar till den här studien, råder det ingen tvekan om att gruppen individer med IF är en eftersatt grupp inom forskningen på många områden. På fronten angående metoder för läsförståelse för elever med funktionsnedsättningar finns det helt klart mycket kvar att göra. Framför allt behövs mer longitudinell forskning som ställer olika läsförståelsemetoder i utveckling av läsförståelse för elever med funktionsnedsättningar mot varandra för att utvärdera om någon metod ger ett mer varaktigt resultat än andra metoder. Då studien har visat att det helt saknas forskning runt metoder för utvecklande av läsförståelse för elever med IF i yngre åldrar, 10-12 år, är detta mycket relevant att sätta fokus på med tanke på att flera elever i grundämnen redan då har börjat att avkoda texter med relativt gott flyt. Resultaten av sådan forskning skulle bli mycket viktigt kunskap för yrkesverksamma runt personer med funktionsnedsättningar, exempelvis ämneslärare i de flesta teoretiska ämnen, specialpedagoger som utreder läs- och skrivsvårigheter och inte minst för kategorin speciallärare som både utreder svårighet er och praktiserar läsmetoder med elever och elevgrupper.

7 Referenslista


Missivbrev till experimentgruppens vårdnadshavare

Hej!

Under utbildningen har jag fått kännedom om en strateginriktad undervisningsmetod för att utveckla läsförståelse som kallas reciprok undervisning. I starten agerar läraren modell för fyra viktiga strategier som barnet behöver för att utveckla en effektiv läsning. Allt eftersom barnet tar till sig av en strategi drar läraren sig tillbaka och lämnar över till barnet självt. I mitt examensarbete som är begränsat i tid, är jag först och främst intresserad att undersöka vilka strategier som barnet snabbast tar till sig och om metoden leder till att barnet utvecklar förståelse för hur en text kan läsas med behållning av innehållet.

Jag vill be dig/er om tillstånd att göra en studie i metoden tillsammans med ditt barn. Arbetet kommer att ske under två lektioner i veckan under en fyra veckorsperiod. Vi kommer då att läsa och samtala om olika texter efter metodens fyra strategier. Innan vi börjar med läsundervisningen och efter fyra veckorsperioden kommer barnet att få utföra ett enkelt läsförståelsetest för att jag ska ha ett underlag att jämföra om metoden ger något märkbart resultat på barnets förståelse av läst text. En kontrollgrupp på en annan grundsärskola åk. 4-6 kommer att utföra samma för- och eftertest, men undervisas med traditionell läsundervisning mellan testperioderna.

Allt elevmaterial som jag samlar in under studien förstörs efter examination av studien. I examensarbetet är barnet avidentifierat, vilket innebär att barnets namn, skolans namn och kommun inte går att avläsa i arbetet. Det färdiga examensarbete kommer att publiceras i universitets databas DIVA och kan i framtiden komma att läsas av studenter och andra personer inom högskola/universitet. Eleven har rätt att avbryta sin medverkan i studien under arbetets gång.

Har du frågor om studien berättar jag gärna mer, ring eller maila. Du kan även kontakta min handledare Kerstin Göransson, professor i specialpedagogik.
Telefon dagtid: XXXX XXXXX
Camilla.wettergren@xxx.xx
kerstin.goransson@xxx.xx

---

Jag som målsman ger mitt medgivande till att mitt barn får delta i studien.

Ort och datum

Elevens underskrift

Målsman 1  
målsman2
Bilaga 2
Missivbrev till kontrollgruppens vårdnadshavare

Hej!

Under utbildningen har jag fått kännedom om en strategiinriktad undervisningsmetod för att utveckla läsförståelse. I mitt examensarbete kommer jag att göra en studie av metoden med en grupp elever i grundämne 4-6 och jämföra dem med en kontrollgrupp från grundämne 4-6, som jobbar på sitt vanliga sätt för att utveckla läsförståelse.


Allt elevmaterial som jag samlar in under studien förstörs efter examination av studien. I examensarbetet är barnet aidentifierat, vilket innebär att barnets namn, skolans namn och kommun inte går att avläsa i arbetet. Det färdiga examensarbetet kommer att publiceras i universitetets databas DIVA och kan i framtiden komma att läsas av studenter och andra personer inom högskola/universitet. Eleven har rätt att avbryta sin medverkan i studien under arbetets gång.

Har du frågor om studien berättar jag gärna mer, ring eller maila. Du kan också kontakta min handledare, Kerstin Göransson, professor i specialpedagogik.

Telefon dagtid: XXXX XXXXX
Camilla.wettergren@xxx.xx
Kerstin.goransson@xxx.xx

Klipp av talongen och lämna den till barnets lärare.

| Jag som målsman ger mitt medgivande till att mitt barn får delta i studien. | 2017- |
| Ort och datum | - |
| Elevens underskrift |  |

Målsman 1  målsman2
**Bilaga 3**
Observationsprotokoll från textsamtal 4

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lektion: 4</th>
<th>Tar ordet</th>
<th>Ges ordet svarar</th>
<th>Ges ordet avstår</th>
<th>Kommentarer/Vised kunskap</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>X4</td>
<td>1.</td>
<td>I</td>
<td>/</td>
<td>Sört kamilton, ölta som ändrar färg. Kamoflage.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X2</td>
<td>1.</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Ber i skogen. Hur kan dälen få ny Svans? (+ inferensfråga.)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X3</td>
<td>1.</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Oloa som bor i skogen. Varför bor den på stubben?</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>X1</td>
<td>1.</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Oloa som bor i skogen. Varför behöver den bli varm? (kan inte svarat)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3.</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Sörgsdelen tyder om att den insekter inte tar den, svansen kan gå av</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Lektion 4: Kort resumé från gången innan. Föregripa, ställa frågor, reda ut oklarheter och sammanfattning.


Bilaga 5
Intervjufrågor till kontrollgruppens lärare

- Vilken är din grundutbildning?
- När tog du examen?
- Hur länge har du arbetat i grundsärskolan?
- Hur arbetar du med läsförståelse i din 4-6 grupp?
  - grupp,
  - enskilt
  - vilka material används
- Ungefär hur mycket av ovanstående under en vecka?
- Använder du någon speciell metod? Eller inspirerad av…?
- Vad tycker du är svårigheter/utmaning med att undervisa elever med intellektuell funktionsnedsättning när det gäller läsförståelse?
- Vilka möjligheter drar du nytta av?
- Känner du att du har tillräckliga kunskaper i undervisning av läsinlärning i stort, läsförståelse specifikt?