



# Lärares erfarenheter av arbete med läsförståelse på gymnasiesärskolans nationella program

---

Teachers experience of work with reading comprehension at upper secondary special school national programs

---

Maria Ahlin

---

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

---

Speciallärarprogrammet inriktning utvecklingsstörning

---

Avancerad nivå/15hp

---

Handledare: Eva Andersson, Kerstin Bladini

---

Examinator: Hector Pérez Prieto

---

Datum: 2016-03

---

# Abstract

The aim of this study is to explore teachers' experience of teaching reading comprehension at upper secondary special school national programs.

To find out the answers to the purpose and research issues a written interview via the Internet where fourteen teachers answered a questionnaire with open questions. I have analyzed the responses using the concepts scaffolding and artefacts taken from the sociocultural perspective.

The summarized result show that teachers work with teaching strategies for pupils to assimilate text with understanding. The teachers have a central role in this form of co-learning and acts as a support in the students reading comprehension learning. Teachers are also working to support students learning by making adjustments such as easy- to-read texts and support of speech and images. In the teaching teachers use artefacts as well as they scaffold the pupils in the learning of reading comprehension.

## Keywords

Reading comprehension, upper secondary special school, national programs, intellectual disabilities, scaffolding, artefacts

# Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka hur några lärare på gymnasiesärskolans nationella program beskriver sina erfarenheter av att arbeta med att stödja elevers läsförståelse. För att få svar på syftet och forskningsfrågorna genomfördes en skriftlig intervju via internet där fjorton lärare svarade på intervjufrågor med öppna frågor. Svaren analyseras genom att använda begreppen scaffolding och artefakter som är hämtade från det sociokulturella perspektivet.

Det sammanfattande resultatet visar att lärare arbetar med att undervisa i läsförståelsestrategier för att elever skall ta till sig text med förståelse. Lärarna i studien har en central roll i detta samspel och de fungerar som stöd i elevernas läsförståelseundervisning. Lärarna arbetar även med att stötta elevers läsning genom att göra anpassningar genom att använda anpassade och lättlästa texter samt stöd av talsyntes och bilder. Lärarna använder artefakter såväl som att de stöttar elevernas lärande genom scaffolding i elevernas läsförståelseundervisning.

## Nyckelord

Läsförståelse, gymnasiesärskola, nationella program, utvecklingsstörning, scaffolding, artefakter

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>Syfte</b> .....	<b>2</b>
Frågeställningar .....	2
<b>Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
<b>Utvecklingsstörning och vad det innebär för lärandet</b> .....	<b>3</b>
<b>Gymnasiesärskolan som skolform</b> .....	<b>4</b>
<b>Forsknings- och litteraturgenomgång</b> .....	<b>6</b>
<b>Läsförståelse</b> .....	<b>6</b>
Avkodning .....	7
Förståelse.....	7
Vad behövs för att utveckla läsförståelsen .....	8
<b>Läsning i alla ämnen</b> .....	<b>9</b>
Att förstå och ta till sig olika typer av texter .....	9
<b>Strategier och lärandemiljöer som främjar läsförståelse</b> .....	<b>10</b>
Reciprok Undervisning .....	11
Lena Franzéns metod.....	12
Tankekarta som metod .....	13
<b>Att motivera läsning</b> .....	<b>13</b>
<b>Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>15</b>
<b>Sociokulturellt perspektiv</b> .....	<b>15</b>
Artefakter och sociokulturella redskap .....	16
Scaffolding .....	17
<b>Metod</b> .....	<b>18</b>
<b>Metodologi</b> .....	<b>18</b>
<b>Skriftlig intervju</b> .....	<b>18</b>
<b>Urval av deltagare</b> .....	<b>19</b>
<b>Genomförande</b> .....	<b>19</b>
<b>Bearbetning och analys</b> .....	<b>20</b>
<b>Studiens tillförlitlighet</b> .....	<b>20</b>
<b>Studiens giltighet</b> .....	<b>21</b>
<b>Etiska ställningstagande</b> .....	<b>22</b>
<b>Resultatredovisning och analys</b> .....	<b>23</b>
Respondenter .....	23
Sammanställning av respondenterna .....	23
<b>Hur beskriver lärare vad läsförståelse är</b> .....	<b>24</b>
Hur förstår läraren att eleven har förståelse av texter .....	25
<b>Hur undervisar lärare i läsförståelse</b> .....	<b>25</b>

Hur motiverar lärare eleverna att läsa.....	26
Hur arbetar lärare med ämnesövergripande undervisning .....	26
<b>Vilka läromedel använder lärare för att arbeta med elevers läsförståelse? .....</b>	<b>27</b>
<b><i>Analys</i> .....</b>	<b>27</b>
Lärares erfarenheter av att stötta elever i läsförståelseundervisningen .....	27
<b><i>Diskussion</i>.....</b>	<b>30</b>
Metoddiskussion .....	30
Resultatdiskussion.....	30
Slutord .....	34
Förslag till vidare forskning .....	34
<b><i>Referenser</i> .....</b>	<b>35</b>
<b><i>Bilaga 1</i> .....</b>	<b>1</b>
<b><i>Bilaga 2</i>.....</b>	<b>2</b>
<b><i>Bilaga 3</i> .....</b>	<b>3</b>

## Inledning

Mitt intresse för läsförståelse väcktes då jag under ett läsår hade en läsecirkel med elever på gymnasiesärskolans nationella program. Vi läste gemensamt skönlitterära böcker och samtalade om dessa. Då detta arbete pågick under en längre tid fick jag möjlighet att närmare studera elevernas läsning och förståelse av läsningen på ett mer strukturerat sätt. En av flickorna i gruppen, jag kallar henne Maria, hade vid denna tid varit i Sverige i två och ett halvt år. Hon var mycket inriktad på att lära sig nya ord och begrepp för att förstå det svenska språket. Hon frågade ofta vid läsningen om ord och begrepp och förståelsen av dessa i texterna. Vi stannade upp och pratade om orden och tittade på bilder på datorn eller i böcker för att hon lättare skulle förstå. Jag frågade även de andra eleverna i gruppen om de visste ordens betydelse och om de kunde förklara dem. Ofta kunde inte heller de ordets eller begreppens betydelse, men det sa de inget om eller frågade efter den. Under läsningen började eleverna markera ord i texten som vi senare pratade om. Inför läsningen brukade jag även själv markera ord som jag antog skulle vara de som skulle ställas frågor om. Dock var det många gånger ord som jag inte hade valt ut, som blev de som vi fick ta reda på betydelsen av. Ju längre tiden gick desto fler elever började ställa frågor om betydelsen av ord i de texter vi läste. Gibbons (2013) skriver ”medan många lärare ser det som en utmaning att ha andraspråkselever i klassrummet kan det också bli en katalysator för ett språkutvecklande arbete som gagnar alla elever” (s.41). Maria, min andraspråkselev, blev i vår läsecirkel en slags katalysator för allas läsförståelse och bidrog till att öka såväl min nyfikenhet som min medvetenhet om läsförståelse.

Jag har arbetat på gymnasiesärskolans nationella program i åtta år och har i flera av de teoretiska ämnen jag undervisar i märkt att eleverna har svårt med förståelse av ord, begrepp och läsförståelse, vilket kan ses som en del av elevernas funktionsnedsättning. Då eleverna börjar på ett nationellt program på gymnasiesärskolan går de en utbildning som är inriktad mot ett framtida yrke eller sysselsättning. Det medför att eleverna möter en rad nya ord och begrepp som tillhör yrkesspecifika ämnen. Arnbak (2003) skriver att det traditionellt varit svensklärarens ansvar att undervisa i elevers läsfärdigheter och att alla lärare som arbetar med eleven behöver hjälpa dem att förstå ämnesspecifika ord och begrepp.

Vid diskussioner med mina kollegor på de nationella programmen påpekar även de att de upplevde att eleverna har svårt med förståelsen av nya ord och begrepp, och att eleverna behöver mycket förklaringar och ibland även konkreta bilder för att förstå. I Läroplan för gymnasiesärskolan står ”det svenska språket ska befästas genom undervisningen i skolan alla ämnen och ämnesområden” (Skolverket, 2013, s.5). Vidare står det att lärare skall samverka med andra lärare för att eleverna skall nå kunskapsmålen. I Skolverkets (2015) satsning *Språk i alla ämnen* menar de just att lärare i alla ämnen har ansvar för elevens språk- och kunskapsutveckling vilket även Westlund (2009, 2013) menar.

Vikten av att vara en god läsare anser Skolverket (2012) har betydelse för alla elevers inhämtande av nya kunskaper, för att det hjälper till i den personliga utvecklingen samt för läsning för sitt nöjes skull. De menar vidare att läsförmågan har betydelse för att kunna delta i

olika sociala sammanhang och för att kunna delta i samhället. Även Fredriksson och Taube (2012) och Liberg och Säljö (2012) beskriver hur läsningen har betydelse för inhämtande av kunskaper, möjligheter i arbetslivet och att kunna engagera sig i samhället samt att det är en förutsättning för ett lärande genom hela livet. Det vill säga att det är en förutsättning för ett fullvärdigt liv att kunna orientera sig i texter, kunna ta till sig information och kunna använda sig av denna. Dessutom skriver Liberg och Säljö (2012): ”Den som kan läsa och skriva lever ett annat liv än den som inte kan det” (s.236-237). Det betyder att genom att kunna läsa och skriva har personen en annan möjlighet att läsa för att lära och inhämta information samt att själv uttrycka sig i skrift. Undervisning i läsförståelse är något som Lundberg och Herrlin (2014) och Reichenberg och Lundberg (2011) skriver måste fortgå under hela skoltiden. Därför är det som jag ser det viktigt att lärare på alla stadier i skolan och i alla ämnen har kunskap om att undervisa elever i läsförståelse.

Ytterligare en anledning till att kunna läsa med förståelse för personer med en utvecklingsstörning är att de har rätt till LSS- *Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade*. Denna lag är en rättighetslag, vilket betyder att personen själv måste ansöka och skriva ansökan om stöd och insatser. Att begära dessa insatser är inte lätt om personen inte förstår vad som står i LSS. Reichenberg och Lundberg (2011) menar att det inte räcker att anpassa texterna i LSS för att personer med utvecklingsstörning lättare skall kunna ta dem till sig, då språket i en text inte kan stå på egna ben utan personen själv måste förstå texten och dess innehåll.

Under utbildningen till speciallärare på Karlstads universitet med specialisering mot utvecklingsstörning har jag genom mina studier fått en djupare förståelse för elevgruppen och dess behov av olika typer av stöd i undervisningen. Jag har länge varit intresserad av hur eleverna utvecklar sitt språk, men nu på ett mer uppmärksamt sätt. Hur skall undervisningen utveckla elevernas förståelse och ge dem strategier för att ta till sig olika texter? Rapporter från Skolverket som beskriver elevers sjunkande resultat i läsning har även de gjort mig uppmärksam på detta område då det är en fråga som gäller många elever, inte bara de som tillhör särskolan. Hur skall lärare undervisa för att stötta och utveckla elevers läsning?

## **Syfte**

Syftet med denna studie är att undersöka hur några lärare på gymnasiesärskolans nationella program beskriver sina erfarenheter av att arbeta med att stödja elevers läsförståelse.

## **Frågeställningar**

Studiens preciserade frågeställningar är:

- Hur beskriver lärarna vad läsförståelse är?
- Hur undervisar lärarna i läsförståelse?
- Vilka läromedel beskriver lärare att de använder i arbetet med elevers läsförståelse?

## **Bakgrund**

I detta avsnitt presenteras något om vad utvecklingsstörning är. Med de elever som berörs i studien i tankarna, det vill säga elever på gymnasiesärskolans nationella program, beskrivs hur lindrig utvecklingsstörning ter sig och vad det kan medföra för lärandet.

Gymnasiesärskolan som organisation presenteras även den kort.

## **Utvecklingsstörning och vad det innebär för lärandet**

Valet att använda begreppet utvecklingsstörning i detta arbete beror på att det är så det benämns i Skolverket (2013) och i Skollagen i kapitel 18 som beskriver gymnasiesärskolan (SFS 2010:800). Andra begrepp som används är intellektuellt funktionshinder eller funktionsnedsättning. Funktionshinder ses som en begränsning i relation till omgivningen medan funktionsnedsättning i relation till den fysiska, psykiska eller intellektuella funktionsförmågan (Ineland, Molin & Sauer, 2013).

Enligt Ineland, Molin och Sauer, (2013) kan utvecklingsstörning beskrivas utifrån en individuell-social respektive miljörelaterad modell. I den individuella modellen ses det som en effekt av skador eller sjukdom hos individen. Utifrån den sociala modellen är det samhället som är ett hinder eller en barriär för individen. Till sist den miljörelativa modellen där utvecklingsstörning ses som ett resultat av såväl individuella egenskaper som samhället som ett hinder och barriär.

Granlund (2014) å andra sidan beskriver utvecklingsstörning som en kombination av en nedsättning i intelligens och de adaptiva förmågorna. De adaptiva förmågorna beskriver hur individen fungerar i vardagen. Granlund redogör för tre dimensioner av adaptiva förmågor som innehåller praktiska färdigheter som exempelvis att kunna klä sig och gå på toaletten själv. Sociala färdigheter som att hantera relationer till andra människor. Till sist skolrelaterade färdigheter som att kunna läsa och räkna. Vad det gäller nedsättning i intelligens eller kognitiva förmågor så beskriver Isikdogian och Kargin (2010) och Fajardo, Ávila, Ferrer, Tavares, Gómes och Hernández (2014) att personer med en utvecklingsstörning ofta har svårigheter med grundläggande akademiska färdigheter och speciellt med läsning, skrivning och läsförståelse.

Utvecklingsstörning är en heterogen funktionsnedsättning vilket medför att det finns en stor variation inom gruppen och i Sverige klassificeras utvecklingsstörning som lindrig, måttlig eller grav utvecklingsstörning (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Lindrig utvecklingsstörning upptäcks oftast inte förrän barnet börjar förskolan eller skolan (Olsson & Olsson, 2010). Vidare skriver författarna att barnet har generella svårigheter med lärandet vilket betyder att de behöver längre tid vid lärandet och även mer stöd och hjälp i undervisningen. Vad det gäller språk så skriver Söderman och Nordlund (2007) att personer med en lindrig utvecklingsstörning har ett utvecklat språk, men att abstrakta ord och ord med flera betydelser är svåra att förstå. För att förstå orden kan personer med utvecklingsstörning behöva en verklighetsförankring och att förstärka orden genom att använda tecken eller bilder av något slag. Just ordförrådet kan vara en svårighet och det kan kopplas till en bristande omvärldskunskap vilket har en negativ inverkan på läsning och läsförståelse enligt Lundberg och Herrlin (2014). Har eleven inga erfarenheter eller mentala bilder är det svårare att förstå



texters innehåll. Trots det som beskrivits ovan, att personer med en utvecklingsstörning har svårt med läsförståelse, menar Lundberg och Reichenberg (2013) att dessa har en större kapacitet än vad många tror när det gäller inläring av och att förstå skriven text om de ges bra stimulans och bra instruktioner inför läsning. I arbetet med framförallt faktatexter måste det tas hänsyn till elevernas kognitiva mognad och att de behöver stöd och strukturer i sin läsning högre upp i åldrarna för att få förståelse av texter. Man får dock inte vara rädd för att utmana eleverna i sitt lärande (Reichenberg & Lundberg, 2011). Enligt Lundberg och Reichenberg (2013) saknas det i stor utsträckning forskning om hur lärare kan stödja elevers läsning i särskola.

## **Gymnasiesärskolan som skolform**

De elever som tillhör gymnasiesärskolans krets är de som inte anses klara gymnasieskolans kunskapskrav (SFS2010:800). På gymnasiesärskolan ges eleverna en utbildning som är anpassad för dem (Skolverket, 2013). Om eleven gått på grundsärskolan har denne inte omedelbar rätt till gymnasiesärskolan, utan kommunen kan behöva göra kompletteringar i tidigare underlag för att veta att eleven fortfarande tillhör målgruppen. Det är inte heller ovanligt att det är först vid antagningen till gymnasiet som eleven blir mottagen på särskolan. Elever med lindrig utvecklingsstörning kan vara svårbedömda och därför ha rätt att börja i gymnasiet eller gå en kombination av båda skolformerna. För att bli antagen till särskolan skall eleven genomgå en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social utredning (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Om eleven blir antagen till särskolan kan föräldrarna sätta sig emot detta såvida inte särskilda skäl föreligger (SFS2010:800). Gymnasiesärskolan är fyraårig och liksom gymnasiet en frivillig skolform (Skolverket, 2013).

Från 2013 har en reform inom gymnasiesärskola genomförts. Ambitionen med reformen är att förbereda eleverna för yrkesverksamhet eller fortsatta studier. Den strävar även efter att ge en god personlig utveckling och att eleverna har med sig verktyg för ett aktivt deltagande i samhällslivet.

Syftet enligt Skollagen är:

- Gymnasiesärskolan skall ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet
- Utbildningen skall utformas så den främjar social gemenskap och utvecklar elevernas förmåga att självständigt och tillsammans med andra tillägna sig, fördjupa och tillämpa kunskaper” (Skolverket, 2013. s.8).

Intentionen med reformen kan sammanfattas med en *ökad gemenskap och delaktighet* vilket innebär att utifrån elevens förutsättningar ha tillgång till utbildning, och att delta i samhällslivet. *Flexibilitet för att möta varje elevs förutsättningar och behov* där den enskilde eleven på gymnasiesärskolan utifrån sina behov skall ges möjlighet att läsa på såväl gymnasiet som inom ämnesområden från det individuella programmet om behov eller önskemål finns. Elever på ett individuellt program skall ges möjlighet att läsa kurser på ett nationellt program. En *ökad samverkan mellan gymnasiesärskolan och gymnasiet* för att ge eleverna möjlighet att lära känna varandra och möta mångfalden av egenskaper och olikheter.

*Utbildningarna skall vara likvärdiga* där en tydligare struktur över utbildningarna införts och en mängd specialutformade program utan tydlig struktur för elev, föräldrar och arbetsgivare har tagits bort. Vidare en *god förberedelse för arbetslivet* genom att kunna specialisera sig inom programfördjupningarna inom ett yrkesområde och genom arbetsförlagt lärande ge eleverna konkreta erfarenheter från arbetslivet. Till sist *ett meningsfullt vuxenliv* vilket innefattar att alla elever som avslutar sina studier på gymnasiesärskolan inte har möjlighet att arbeta, utan målet är att de efter avslutade studier skall få en meningsfull sysselsättning (Skolverket, 2013. s.10) Texten är min tolkning av Skolverkets text med bibehållna kursiveringar.

Inom gymnasiesärskolan finns ett individuellt program där eleverna läser efter ämnesområden och nio nationella gymnasiesärskoleprogram som skall förbereda eleven för ett kommande yrkesliv. De nationella programmen är:

- programmet för administration, handel och varuhantering
- programmet för estetiska verksamheter
- programmet för fastighet, anläggning och byggnation
- programmet för fordonsvård och godshantering
- programmet för hantverk och produktion
- programmet för hotell, restaurang och bageri
- programmet för hälsa, vård och omsorg
- programmet för samhälle, natur och språk
- programmet för skog, mark och djur. (Skolverket, 2013, s.17.)

På dessa program läser eleverna gymnasiesärskolegemensamma ämnen, programgemensamma ämnen, programfördjupning, gör ett gymnasiesärskolearbete och individuellt val. På alla nationella gymnasiesärskoleprogram skall eleverna göra minst 22 veckors arbetsförlagt lärande. Elever som läst ett av programmen Estetiska verksamheter eller Samhälle, natur och språk är förberedda för att fortsätta sina studier på exempelvis folkhögskola (Skolverket, 2013).

Inom nationella gymnasiesärskolan läser eleverna samma gymnasiesärskolegemensamma ämnen oavsett vilket program de går (Skolverket, 2013). Därpå läser de en rad programgemensamma ämnen vilket medför att eleverna möter texter, ord och begrepp som är specifika för respektive program. Exempelvis ingår det i programmet Hotell, restaurang och bageri att läsa recept och ta del av livsmedelskunskap, medan det på programmet Fastighet, anläggning och byggnation ingår att kunna läsa ritningar, materiallära och arbetsbeskrivningar. Dessa olika typer av texter som eleverna möter kräver olika strategier för att eleven skall kunna tillgodogöra sig dem på bästa sätt.

## Forsknings- och litteraturgenomgång

I detta avsnitt redovisas forskning och annan litteratur som behandlar läsning och läsförståelse. Inledningsvis beskrivs några forskares syn på vad läsförståelse är. Därefter beskrivs några metoder eller strategier för att arbeta med elevers läsförståelse samt vad lättläst är och dess betydelse för elevers läsning. Till sist redovisas några forskares syn på motivationens betydelse för läsning.

### Läsförståelse

Att ha en god läsförståelse är av stor vikt för att kunna inhämta kunskaper och för att delta i samhället vilket beskrivs enligt forskning (Lundberg & Reichenberg, 2013; Buehl, 2012; Alfassi, Weiss & Lifshitz, 2009; Alnahdi, 2015). Grunden till läsförståelse har sitt ursprung i barnets språkliga färdigheter innan skolstarten enligt Vygotskij (1999). Han menar vidare att det är mycket olika vad barnet har för språklig bakgrund innan det börjar skolan vilket påverkar språkinläringen. Även Fridolfsson (2015) och Liberg (2007) menar att den språkliga utvecklingen barnet har med sig när de börjar skolan har inverkan på hur läsningen utvecklas. Det är exempelvis vilka vanor barnet har av att delta i samtal, vilka texter och textsammanhang barnet mött, vilket modersmål barnet eller föräldrarna har och om barnet har någon funktionsnedsättning. Vidare menar författarna att skolan har ett stort ansvar för att kompensera de brister eleven har med sig när denne börjar skolan. Reichenberg (2014a) skriver att många tror att det räcker att barnet knäcker läskoden så är det en läsare, vilket inte alls stämmer, eleven måste förstå det den läser. Westlund (2013) skriver att forskning vad det gäller tidig språkutveckling internationellt har kommit långt. Däremot finns det mindre forskat om den fortsatta läsutvecklingen i grundskolans mellanår. Det innebär att det är mycket forskat på den inledande läsinläringen, men hur den senare utvecklingen av läsningen under elevernas senare år i skolan finns det inte lika mycket forskning. Channell, Loveall och Conners (2012) skriver även de i sin artikel att fokus på forskning ligger i de tidigare åldrarna och avkodningen medan den senare som är inriktat på förståelsen inte finns lika mycket forskning om. Alnahdi (2015) menar att elever med utvecklingsstörning generellt har svårare att lära sig läsa, men med rätt strategier kan de lära sig med goda resultat vilka han redogör för i sin studie. Lundberg och Reichenberg (2013) redogör för samma mening, att elever med utvecklingsstörning kan lära sig läsa med förståelse om de lär sig rätt strategier. Man måste vara medveten om att elever med utvecklingsstörning ofta ses som en homogen grupp, men att det finns en stor variation vad det gäller kunskaper och lärandet.

Vad läsförståelse är beskrivs på olika sätt. Enligt den internationella PISA undersökningen definieras läsförståelse som:

En individs förmåga att förstå, använda och reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå personliga mål, utveckla sina kunskaper och möjligheter, samt att delta i samhället. Utöver avkodning och förståelse inbegriper läsning också tolkning och reflektion samt förmåga att använda läsning för att uppnå sina mål i livet (Skolverket, 2012, s. 4).

En likande tolkning av läsning med förståelse beskrivs som: ”Läsning= Avkodning x Förståelse”. (Lundberg, 2010, s.91). Fridolfsson (2015) och Channell, Loveall och Conners (2012) har även de samma modell i sina studier som benämns som *The Simple View of Reading*. Westlund (2009) menar att läsförståelse är komplext och att forskare inte enats om

någon enda modell. Westlund menar vidare att elevens kognitiva förutsättningar, dess motivation, socioekonomiska bakgrund, vilken skola eleven gått på där lärartäthet och resurser påverkar samt uppväxtmiljö är komponenter som spelar in. Även lärarens navigering, alltså hur denne vägleder eleven och vilket innehåll undervisningen har påverkar undervisningen i läsförståelse.

I detta arbete kommer det att avgränsas och koncentreras till komponenterna avkodning och förståelse. Det av den anledningen att dessa båda delar är centrala för att förståelse av det som läses skall bli till.

## **Avkodning**

Avkodning innebär att läsaren kan avkoda och identifiera orden i en text utan allt för många felläsningar eller med alltför stor ansträngning (Bråten, 2008). Channell, Loveall och Connors (2012) menar att elever med utvecklingsstörning ofta har svårt att lära sig läsa. I sin studie jämförde de elever med utvecklingsstörning mot en grupp elever med normal utveckling. Här framkom att svårigheter med fonologisk medvetenhet och avkodning av orden ofta bidrar till att eleverna inte förstår orden de läser och därmed inte får en förståelse av texten. Att förstå fonologisk läsning, det vill säga att förstå språkljuden, anses vara en viktig del när eleven lär sig läsa och de tror att det är den huvudsakliga anledningen till att elever med utvecklingsstörning har svårt att lära sig läsa. Senare lär sig eleven att läsa många av orden ortografiskt, det vill säga som ordbilder. Channell, Loveall och Connors (2012) menar att det inte finns lika mycket forskning om ortografisk läsning som fonologisk läsning hos elever med utvecklingsstörning. Trots det tror de inte att ortografisk läsning är något större hinder i elevgruppen. Arnbak (2003) skriver att för att eleven skall ha behållning av sin läsning skall denne inte bara kunna identifiera orden utan även förstå dem genom det sammanhang eller kontext som de ingår i.

## **Förståelse**

Förutom avkodning och att eleven förstår att bokstäverna står för språkljud och att dessa tillsammans bildar ord måste det även till en förståelse av orden om resultatet skall bli läsning (Lundberg, 2010). Lundberg beskriver vidare att om en av faktorerna uteblir, exempelvis att eleven inte kan avkoda eller läsa ordet, kan han inte heller förstå ordet trots att förförståelse av ordet finns. Om eleven å andra sidan kan läsa ordet men inte förstår det, blir det inte heller någon läsning. Han fortsätter och menar att det ändå inte går att se på läsning som denna enkla modell. Det behövs även att läsaren är motiverad och har mental energi för att ta till sig läsningen. Hinder vid läsningen kan vara minnessvårigheter och brister i ordkunskap vilket sågs som ett hinder vid läsning i Channell, Loveall och Connors (2012) studie. Bråten (2008) menar att läsa med förståelse innebär inte enbart att ta till sig den skrivna texten utan även att förena detta med den egna förförståelsen och genom detta ”konstruera ny mening baserad på gamla kunskaper”(s.15). Alltså att förstå de ord som finns i texten och koppla dessa med befintlig kunskap som i sin tur kan utveckla ny kunskap. Lundberg och Reichenberg (2011) skriver att många barn och ungdomar är passiva läsare och att de därmed inte har syftet klart med sin läsning och att de inte kan bedöma om de förstår eller inte förstår vad de läser. ”Den som inte läser aktivt får svårt att utöka sitt ordförråd, och den som inte har ord blir

maktlös”(s.12). Det blir en negativ spiral där eleven genom att inte förstå texten inte heller utvecklar sitt lärande. Vygotskij(1999) beskriver att det skrivna språket är en motpol till det talade språket. Det betyder att det inte, som i ett samtal, är lika klart för läsaren vad texten innehåller samt att intonation, mimik och gester inte förstärker texten, vilket kan medföra hinder vid läsningen.

En viktig del i elevens läsning är dennes förförståelse av det som skall läsas eller om ämnet. Ur en lärares perspektiv kan det vara svårt att välja de ord eller begrepp i texten som denne skall fokusera förståelsen av. Detta skriver Graves m.fl. (2013) om i sin studie om ord och vilka ord som skall läras ut. De menar att hur ords betydelse skall läras ut finns det mycket kunskap om, men vilka av alla ord som skall väljas är inte lika mycket skrivet eller studerat om. Arnbak (2003) skriver att om eleven har svårt att förstå innehållet i en text eller faktatext beror det förmodligen på ett deras förkunskaper inte möter författarens tänkta förförståelse. Texten blir då svårförståelig och invecklad för eleven. Alla elever har olika förförståelse, vilket kan vara svårt som lärare att veta och även läraren har sin förförståelse om det ämne som skall beröras. Om läraren tror att texten kan vara svår att förstå behöver denne hjälpa eleverna med de förkunskaper de behöver för att förstå texten (Arnbak, 2003).

### **Vad behövs för att utveckla läsförståelsen**

Att lära elever att läsa med förståelse är en av skolans viktigaste uppgifter enligt Lundberg och Herrlin (2014) och Fridolfsson (2015). Som det beskrevs i inledningen är det med anledning av att vi lever i ett textsamhälle vilket ställer krav på medborgarna att kunna läsa och förstå texter av varierande slag vilket även Buehl (2012) Alfassi, Weiss och Lifshitz(2009) och Alnahdi, (2015) menar.

Reichenberg och Lundberg (2011, s. 49) och Fridolfsson (2015, s. 198) har sammanfattat några av de faktorer som påverkar och spelar in på förståelsen vid läsning. *Bristfällig avkodning* gör att eleven inte får flyt i läsningen och måste lägga mycket energi på avkodningen istället för förståelsen av det lästa. *Bristfälligt flyt och för låg läshastighet* gör att eleven inte får ett sammanhang av texten vilket gör den obegriplig. Ett *otillräckligt ordförråd* gör att läsaren inte förstår och kan ta till sig texten. Eleven behöver kunna *aktivera sina egna erfarenheter och förkunskaper* samt *kunna göra inferenser*, det vill säga läsa mellan raderna, och koppla samman delar av texten med egna erfarenheter. Ytterligare svårigheter kan ligga i att *textbindningen*, det vill säga hur ord, meningar och stycken hänger samman. Även *om meningsbyggnaden är komplicerad* blir texten svårbegriplig. Till sist om eleven har en *passiv hållning, låg motivation och en bristfällig metakognition* påverkar det läsningen negativt. Reichenberg och Lundberg (2011) menar vidare att dessa pedagogiska riktlinjer innefattar vad som är viktiga att ha i tanken vid undervisning av läsning. Fridolfsson (2015) menar att förutom ovanstående måste eleven ha ett intresse för att läsa och även att elevens begåvning har betydelse för läsförståelsen.

Det fanns länge inom skolan en uppfattning att om eleven hade svårigheter i sin läsinlärning var det något som eleven skulle komma ikapp med eller att det senare skulle växa bort. Denna uppfattning har enligt Fridolfsson (2015) ändrats och nu menar forskningen att tidiga insatser är viktiga. En annan aspekt av läsinlärning som Fridolfsson skriver om är lärarens

engagemang i undervisningen och att den är viktigare än vilken metod som används vid läsinläringen.

## **Läsning i alla ämnen**

Läsning, ord- och begreppsförståelse är inte något som enbart skall vara kopplat till svenskämnet utan det är aktuellt i alla ämnen som eleven läser i skolan. Hurst och Pearman (2013) anser detsamma och har sammanställt forskning om olika strategier för lärare som undervisar i andra ämnen hur de kan jobba med elevers läsning. Författarna menar att det finns ett motstånd hos lärare då de anser sig vara okunniga på läsförståelsestrategier samt att de anser att det inte är deras ansvar. Läsning av förklarande texter eller faktatexter kräver mer energi vid läsning än berättande texter. Författarna menar att elever som saknar flyt i läsningen blir hjälpta av att få texten uppläst så de kan koncentrera sig på förståelsen istället för att lägga energin på att avkoda texten. En annan aspekt av uppläst text är att läraren kan använda tänka högt metoden under läsningen och förklara ord och begrepp under läsningen.

Vygotskij(1999) skriver att barnet till att börja med lär sig vardagliga begrepp och att de senare lär sig vetenskapliga begrepp. De vetenskapliga begreppen kan tolkas till de begrepp som hör till de olika ämnen eleven möter i skolan och deras specifika ord. Dessa ord lär sig eleven tillsammans med en vuxen i ett lärande sammanhang.

Om barnet en gång får höra eller läsa ett obegripligt ord i en begriplig fras, och en annan gång i en annan fras, börjar det dunkelt att föreställa sig ett begrepp, och det kommer slutligen att vid något tillfälle känna det nödvändigt att använda detta ord- och efter att en gång ha använt det blir ordet och begreppet dess egendom (s.258).

Hur eleven lär nya ord och begrepp beror på vad och hur eleven läser. Är det tyst enskild läsning bör läraren enligt Reichenberg (2014a) gå igenom svåra ord före läsningen. I faktatexter med många nya ord kan svaga elever och elever med ett begränsat ordförråd behöva strategier för att förstå och förankra dem till deras egna erfarenheter. Eleverna kan genom strukturerade textsamtal lära sig att utnyttja sammanhanget i texten och ords uppbyggnad genom ordböcker. För att förtydliga och lära yrkesspecifika ord sker det bäst då de kan se på exempelvis verktygen i träverkstaden eller redskapen i köket. Finns inte den möjligheten kan orden och begreppen förstärkas med hjälp av bilder. Bråten (2008) menar just det att undervisningen bör integreras i det ämnet texter eller ord skall läras. Gibbons (2013) beskriver hur lärare arbetar med andraspråkselever och hur de skall lära ord. De metoder hon föreslår passar in på undervisning med alla elever som skall lära sig nya ord och begrepp. Exempelvis föreslår Gibbons att använda tankekartan genom att skriva ord inom ett visst område och ger förklaringar till orden, eventuellt även förstärkt med bilder. Ett annat förslag författaren ger är att bygga ordbanker om ett ämne eller moment i undervisningen med hjälp av blädderblock eller anteckningsböcker.

## **Att förstå och ta till sig olika typer av texter**

Myndigheten för tillgängliga medier, MTM, är ett kunskapscenter för att utveckla och tillhandahålla litteratur och samhällsinformation utifrån var och ens förutsättningar, oavsett personens läsförmåga eller funktionsnedsättningar. De bedriver och sprider även forskning och utveckling om ny teknisk produktion om läsning. De tillhandahåller talböcker,

punktskriftsböcker samt lättlästa böcker. Att alla skall ha tillgång till medier är enligt myndigheten en demokratisk rättighet och att alla skall ha samma möjlighet till att få samhällsinformationen som de kan ta till sig (Myndigheten för tillgängliga media, 2015a). En del av MTM är att anpassa texter till lättläst. Att anpassa texter innebär att de har kortare meningar med enklare ord. Innehållet är ofta mer konkret och följer en logisk tanke. Bilder till texten är även de lättare att förstå (Myndigheten för tillgängliga media, 2015b).

Fajardo m.fl. (2012) lät elever med utvecklingstörning läsa nyhetstexter som anpassats till lättläst. De gav eleverna frågor på texterna för att undersöka hur eleverna förstod vad de läste. Resultatet blev att frågor där svaren lätt gick att hitta i texterna fick ett högt antal rätt svar. Däremot var inte resultatet lika bra på frågor som inte stod direkt i texten, inferensfrågor. Författarna problematiserar i sin artikel hur anpassningar av text till lättläst påverkar textens innehåll och förståelsen av den. En kan vara att de förenklade texterna gör det svårare att svara på och utveckla inferensfrågor till texten då de har svårare att knyta samman delar av texten och få ett sammanhang då språket i texterna är förenklat

Även Lundberg (2010) skriver om lättläst och för att elever lättare ska kunna ta till sig texter kan de behöva anpassas till läsaren. Lundberg skriver även att de elever som har svårt att ta till sig en text kan få den uppläst genom datorn. Men den upplästa texten innehåller fortfarande ord som är svårbegripliga och meningsbyggnaden är densamma som i den skrivna texten. Lättläst text har enligt författaren ett tydligare typsnitt, kortare rader och orden är inte så långa, krångliga och ovanliga.

Ytterligare en aspekt vad det gäller att ta till sig olika typer av texter är att förstå de olika textstrukturerna. En saga, nyhetsartikel, eller faktatext skiljer sig åt och det är viktigt att läsaren känner till dessa olikheter (Bråten & Strömsö, 2008). Westlund (2009) menar att det är viktigt att eleverna möter och tränar på att läsa olika typer av texter för att lära sig förstå dess särprägel. Dymock och Nicholson (2010) skriver att goda läsare automatiskt ställer frågor till texten under läsningen och utnyttjar rubriker, nyckelord, bilder och så vidare för att skapa förståelse. Det är något som lärare behöver hjälpa svaga läsare att göra och förstå vikten av för att lättare kunna ta till sig textens budskap.

## **Strategier och lärandemiljöer som främjar läsförståelse**

Det finns en mängd metoder för läsförståelseundervisning och varianter inom dessa samt möjligheter till att anpassa texters förståelighet. Här redovisas Reciprok undervisning samt Lena Franzéns metod för att träna inferenser (Lundberg & Reichenberg, 2013; Reichenberg, 2014b). Här beskrivs även tankekarta som metod för att sammanfatta och få struktur på texter. Till sist redovisas även vad lättläst är samt hur motivationen påverkar elevens läsning.

Att undervisa i läsförståelse är en komplicerad process där det ställs stora krav på läraren. Om det hade funnits ett färdigt recept på hur det går till hade det varit enkelt men: ”Riktigt bra undervisning kan beskrivas men inte föreskrivas” (Anmarkrud, 2008, s.197) vilket innebär att det är ett målmedvetet arbete att lära om strategier som eleven till sist själv skall behärska. Målet för läsförståelseundervisningen menar Westlund (2013) är att eleverna skall få verktyg för att förstå olika typer av texter. Läraren måste vidare bestämma vilken modell som är lämplig och om de kan användas som de är beskrivna eller skall anpassas till den specifika

undervisningen. Westlund (2013) menar att även om många av undervisningsmetoderna visar på en dokumenterad effekt så är det inte metoderna i sig som utvecklar läsförståelsen utan att det är lärarens aktiva arbete med läsningen som utvecklar läsförståelsen.

Fajardo m.fl. (2013) skriver att läsning och läsförståelse är något som är utmanande för elever med utvecklingsstörning och att de sällan når samma nivå i läsningen som elever i samma ålder som är normalbegåvade. Alnahdi (2015) menar att elever med utvecklingsstörning behöver tränas i läsning och läsförståelse systematiskt och konsekvent genom hela skoltiden. Vidare menar författaren att det finns flera strategier som är gynnsamma för eleverna för att utveckla sin läsning.

### **Reciprok Undervisning**

En metod för läsförståelseundervisning som fått stor genomslagskraft i Sverige och även internationellt är Reciprok Undervisning (RU) (Fridolfsson, 2015; Reichenberg, 2014b; Alfassi, Weiss & Lifshitz, 2009). Denna modell från 1980-talet bygger på Palincsar och Browns (1984) studie. De ville få svaga läsare att lära och förstå de strategier som goda läsare använder. De valde ut fyra strategier som var framgångsrika för läsning med förståelse. Dessa var att sammanfatta, ställa frågor till texten, klargöra otydligheter och att ställa hypoteser (Fridolfsson, 2015; Reichenberg, 2014b). Reciprok betyder ömsesidig och metoden bygger på dialog mellan lärare och elev, och mellan elev och elev. Läraren modellerar, det vill säga tänker högt och beskriver vad han/hon gör, i de olika strategierna som ingår i tur och ordning. De bygger upp ett stöd för eleven genom scaffolding och till sist klarar eleven av läsningen med hjälp av strategierna på egen hand. Tanken är att eleverna skall vara aktiva och bidra till arbetet på sin nivå eller till och med lite över elevens nivå. Vidare skriver Andreassen (2008) att metoden bygger på Vygotskijs tankar om att eleven lär i interaktionen tillsammans med läraren och andra elever vilket beskrivs närmare i teoridelen.

I metoden används som tidigare nämnts fyra huvudstrategier (Fridolfsson, 2015; Reichenberg, 2014b). Den första strategin är att förutspå handlingen eller att ställa hypoteser, genom att exempelvis se på bilder och rubriker och därigenom få en förförståelse av vad texten kommer att handla om. Därpå kommer att ställa egna frågor till eller om texten för att hitta det väsentliga i texten. Därefter att klargöra otydligheter som exempelvis kan vara svåra textavsnitt eller ord i texten som är svåra att förstå. Till sist att sammanfatta texten med egna ord (Palincsar & Browns, 1984; Reichenberg & Lundberg, 2011; Fridolfsson, 2015; Andreassen, 2008). Strategierna övas i små grupper på såväl faktatexter som berättande texter.

Undervisning i små grupper förespråkas då eleverna får mer talutrymme samt att de kan utmanas av de andra i gruppen (Reichenberg & Lundberg, 2011). Författarna menar vidare att lärarens feedback är viktig och att de efter denna modellerar och förstärker elevens agerande. Reichenberg (2014a) delade texten i kortare delar där eleverna fick en liten text åt gången. Detta för att det annars hade varit svårare att ställa frågor om vad som kommer att hända senare, om eleverna fick hela texten direkt.

Alfassi, Weiss och Lifshitz (2009) gjorde en studie med 35 elever med utvecklingsstörning i ålder 15 till 21. Författarna skriver att få studier är gjorda med denna metod på elever med utvecklingsstörning, därmed denna studie. I studien jämfördes RU med traditionell



specialundervisning men även med inslag av de strategier som ingår i RU. Här visade det sig att eleverna som tränat RU hade mycket bättre resultat vid eftertesten än kontrollgruppen. Fördelar som de såg var att eleverna var aktiva under läsningen i en sociokulturell gemenskap. Även Lundberg och Reichenbergs (2013) studie gjordes på elever med utvecklingsstörning där en grupp använde RU och en annan Lena Franzéns (LF) metod. Även här såg de att RU metoden var positiv på elevgruppen.

### **Lena Franzéns metod**

En vanlig metod i Sverige för att träna läsförståelse är enligt Reichenberg och Lundberg (2011) Lena Franzéns modell. Författarna beskriver det som en modell men här används ordet metod då det används som begrepp vid de andra två metoderna som beskrivs. Det centrala i metoden var från början att undervisa svaga läsare att analysera frågor till en text för att kunna ge ett rätt svar (Reichenberg & Lundberg, 2011). Efter gemensam läsning följer fyra olika typer av frågor. Den första som finns *precis där*, vilket betyder att svaret på frågan är lätt att hitta i en mening. Nästa fråga *tänk och sök*, där eleven måste sammanföra information från flera meningar för att förstå svaret. Därefter en *varför* fråga, där eleven måste koppla texten till egna erfarenheter och till sist en fråga där svaret inte alls finns i texten utan förförståelse och erfarenheter måste kopplas till texten och frågan (Lundberg & Reichenberg, 2013; Reichenberg, 2014b). När elever inte förstår frågor till texter beror det ofta på att de inte läst texten tillräckligt väl. Det kan även bero på att de inte lärt sig att analysera frågan och hur de kan hitta svaret i texten. Metoden tränar eleverna att göra inferenser vid läsningen, det vill säga de slutsatser läsaren gör när den läser. Allt står inte i texten utan läsaren måste läsa mellan raderna och koppla läsningen till sin förförståelse (Fridolfsson, 2015). I metoden modellerar läraren och ställer frågan som hon svarar på själv och visar eleverna hur hon hittar svaren på frågor i texten. Läraren stöttar eleverna under läsningen för att de senare kan klara frågorna på egen hand (Reichenberg & Lundberg, 2011). Fridolfsson (2015) menar att göra inferenser är den mest avancerade formen av läsförståelse. Att göra inferenser handlar om att dra slutsatser, uppmärksamma egna erfarenheter samt att förstå hur delar av texten samspelar. Till skillnad från RU får eleverna i LF inte träna på att ställa egna frågor till texten utan fokus ligger på att svara på frågor (Lundberg & Reichenberg, 2013).

I Lundberg och Reichenbergs (2013) studie undersökte de hur RU och LF fungerar med elever på särskolan i åldern 13 till 18 år. De delade upp de 40 deltagande eleverna i två grupper där en grupp tränade RU och en grupp LF. Resultatet visade att båda metoderna gav positivt resultat efter åtta veckors träning. Det författarna såg som det största resultatet av studien var att personer med utvecklingsstörning förbättrade sin läsförståelse med hjälp av de strukturerade metoderna samt att eleverna tyckte att undervisningen var rolig att jobba med. Fördelen med RU jämfört med LF var att eleverna var mer aktiva och hade större taltid. Framgången med de båda metoderna är att eleverna är aktiva under samtalen om texterna och därmed skapar mening och förståelse av texterna. Fajardo m.fl. (2012) såg i sin studie där elever med utvecklingsstörning skulle läsa nyhetstexter och svara på frågor till dessa, visade att frågor där eleverna behövde läsa mellan raderna eller att göra inferenser var de svåraste för eleverna. Författarna redogör för att andra studier påvisat samma sak, att direkta frågor till text är lättare för eleverna än frågor som kräver inferenser.

## **Tankekartor som metod**

Westlund (2009) benämner tankekartor som en grafisk modell där man på ett visuellt sätt vill ge texten en förklaring genom att använda nyckelord. Denna modell kombineras med skrivande på någon sätt och kan gå från läsning till skrivning eller vice versa. Alltså för att användas som stöd vid läsande och skrivande av en text eller för att ge texten en struktur. Tankekartor som modell kan enligt Westlund med fördel användas i kombination med andra läsinlärningsmetoder för att skapa struktur till texterna.

Tankekartor som metod hjälper eleven att få struktur på texten och att hitta kärnan i texten samt för att sammanfatta texten. Gibbons (2013) föreslår att i undervisningen kan tankekartor användas innan läsningen då läraren samlar information om vad eleverna redan vet om ämnet innan texten läses. Denna tankekartor kan senare byggas ut med den nya information eleverna får genom läsning av texten.

Isikdogan och Kargin (2010) har gjort en studie på 14 elever som påvisade att tankekartor som metod påverkade läsförståelse positivt på elever med lindrig utvecklingsstörning, vilket även Buehl (2012) och Dymock och Nicholson (2010) menar då metoden ingått som en del i deras studier. I Dymock och Nicholson kallar de modellen för nät, då de menar att den ser ut som ett spindelnät i sin struktur. Författarna menar att svårigheterna ligger i att eleverna har svårt att hitta det centrala i texterna och att associera dessa komponenter med varandra. De menar vidare att orsaker till detta går att finna i minnesfunktioner, att inte ha strategier vid läsningen och att inte koppla det nya i läsningen till sina förkunskaper.

## **Att motivera läsning**

Då elever med en utvecklingsstörning har svårigheter vad det gäller att lära sig läsa blir motivationen än viktigare för att orka lägga ner det arbete som krävs för att lyckas bli en läsare. Forskare har under de två senaste decennierna konstaterat att förutom elevers kognitiva utveckling och sociala interaktion har motivation en stor betydelse för läsförståelsen. Förutom att eleverna skall lära sig läsa bra och med god förståelse påverkas detta mycket av hur motivationen ser ut för att orka anstränga sig att bli en god läsare. Lundberg och Herrlin (2014) skriver att läsning är en färdighet och att det tar minst 5000 timmar att träna upp för att bli bra på det. För att orka lägga energi på att lära sig läsa behöver eleverna möta engagerade personer i sin omgivning, såväl i skolan som i hemmet. Då det tar många timmar att bli en god läsare räcker det inte att bara träna läsning i skolan menar Lundberg och Herrlin (2014) och Westlund (2009). Westlund menar att en kritisk period är det första sommarlovet och menar att om den nyss intränade färdigheten inte upprätthålls kan barnet snabbt tappa en del av färdigheten. Därför måste föräldrar göras medvetna om hur viktiga de är för att stötta och uppmuntra barnets läsning såväl i början som senare under skolgången.

”Hur ett barns läsutveckling ser ut hänger nära samman med om barnet vill läsa eller finner lusten att läsa”(Lundberg, 2014, s. 21). Det medför att lärare och föräldrar måste uppmuntra och ge goda exempel på vad fördelarna är med att vara en god läsare. Fredriksson och Taube (2012) pekar på motivationsforskning och lärandeforskning vilken menar att hur eleven engagerar sig beror på om de anser att uppgiften är viktig och hur intressant den är för elever. De ställer sig vidare frågan hur läraren kan få den svaga läsaren motiverad till att läsa mer och

menar att lärarens förväntningar på eleven samt hur läsundervisningen anpassas till elevens behov har betydelse. Kempe, Eriksson- Gustavsson och Samuelsson (2011) beskriver i sin forskning att de elever som har lätt för att läsa har en gynnsam utveckling. Å andra sidan får de som får kämpa med sin läsning ofta göra det under hela skoltiden. I Lundberg och Reichenbergs (2013) forskning framkom att eleverna som genom RU- och LF- instruktioner bearbetade texter och läsförståelse tyckte att detta arbete med metoderna var roliga, vilket borde motivera eleverna att arbeta med texter och få goda resultat av läsningen.

## **Teoretiska utgångspunkter**

Syftet med denna studie är att undersöka hur några lärare på gymnasiesärskolans nationella program beskriver sina erfarenheter av att arbeta med att stödja elevers läsförståelse. Lärande och lärande om läsförståelsestrategier sker i ett socialt och kulturellt sammanhang, med lärare och/eller kamrater i en sociokulturell miljö och gemenskap. Här redovisas kort för studien relevanta delar av det sociokulturella perspektivet med särskilt fokus på begreppen artefakter och scaffolding.

## **Sociokulturellt perspektiv**

Lev Vygotskij (1896-1934) var en rysk psykolog och en förgrundsfigur för det sociokulturella perspektivet. Trots att han bara blev 38 år har hans tankar om utveckling, lärande och språk haft stor betydelse för utbildning och undervisning (Säljö, 2012). Med hjälp av ett sociokulturellt perspektiv kan man beforska såväl språkliga som fysiska händelser, vilka sker mellan människor och den miljö där de befinner sig. Det sociokulturella perspektivet vilar enligt Säljö (2000) på tre samverkande företeelser.

1. utveckling och användning av intellektuella (eller psykologiska/ språkliga) redskap
2. utveckling och användning av fysiska redskap (eller verktyg)
3. kommunikation och de olika sätt på vilka människor utvecklat former för samarbete i olika kollektiva verksamheter (s.22-23).

I ett sociokulturellt perspektiv ses språk och kommunikation som en förutsättning för människors utveckling och lärande (Dysthe, 2003). Det är genom språk och kommunikation vi kan ta del av kunskaper och färdigheter, uttrycka egna tankar och ta del av andras, samt att vi formas till tänkande varelser (Säljö, 2012). För att ytterligare förtydliga språkets betydelse skriver Säljö (2012, 2015) att Vygotskij menade att språket är redskapens redskap och att det är genom språket vi kan kommunicera, beskriva och tolka vår omvärld. Språket hjälper oss också att organisera vår omvärld. Språkligt innehåll medieras mellan människor och det sker exempelvis genom talspråk och teckenspråk och ickespråkligt genom gester och bilder (Säljö, 2015). Det gör att språket blir ett viktigt medierande redskap för att förstå omvärlden och agera i den (Säljö, 2012). Säljö (2000) skriver: ” Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation de förs vidare. Detta är en grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv” (s. 22).

Vygotskij (1999) talar om ett inre språk som kan ses som tänkande och ett yttre språk med vilket vi uttrycker oss och förmedlar tankar och idéer. Han talar även om de naturliga begreppen som barnet lär sig genom att delta i en hemmiljö med sociala handlingar som ett naturligt inslag tillsammans med familj och släkt, vilket ger barnet ett vardagsnära språk baserat på den kultur där barnet växer upp. När barnet börjar skolan ingår barnet även i en institutionell skolmiljö där sociala handlingar till viss del utgår från skolrelaterade begrepp (Säljö, 2012). Här används ett ämnesspecifikt språk som tillhör exempelvis matematiken eller naturkunskapen. Exempelvis addition, multiplikation, area, volym inom matematiken och fotosyntesen och biobränsle och kretslopp inom naturkunskap är ord som elever i denna studie kan möta i undervisningen. Gibbons (2013) menar att det inte går att förutsätta att eleverna

förstår skolspråket utan och att det måste läras och att läraren måste hitta stimulerande och effektiva sätt att göra detta på.

Människor är ständigt under utveckling och de förändras genom att ta till sig erfarenheter (Säljö, 2015). Vygotskij (1999) menar att i skolan lär sig barnen det de inte redan kan och det sker tillsammans med läraren under dennes handledning. I detta arbete är det läsförståelsestrategier som läraren förmedlar till eleven för att denne senare skall hantera läsningen med hjälp av strategierna på egen hand. Lundberg och Reichenberg (2013) skriver i sin artikel att arbetet med att lära sig läsförståelsestrategier är en aktivitet som görs i små grupper tillsammans med en lärare. Läraren fungerar som modell vid lärandet för att eleven senare själv skall behärska detta nya på egen hand och med nya kunskaper delta i det kollektiva lärandet. Detta lärande sker i såväl den proximala utvecklingszonen som med hjälp av artefakter och scaffolding. Vygotskij (1999) skrev även att ”Inläringen inverkar på något vis på mognaden, och mognaden inverkar på något vis på inläringen”(s.306) vilket medför att individen utvecklas i och genom sitt lärande och kan gå vidare mot nya utmaningar.

### **Artefakter och sociokulturella redskap**

Människor har genom erfarenheter och insikter utvecklat redskap, fysiska såväl som intellektuella, vilka överbygger begränsningar i människans fysiska och intellektuella förmågor (Säljö, 2000; Dysthe, 2003). Säljö (2000) beskriver Vygotskijs tankar och menar att människan inte är begränsad av sina intellektuella, fysiska, eller sociala förmågor utan har utvecklat redskap eller artefakter som medierar dess handlingar. Det vill säga att vi använder redskap som gör att människan inte begränsas av hennes kunskap, förmågor eller sin kropp. Intellektuella eller mentala redskap är exempelvis siffror, symboler och begrepp för olika ting. Fysiska redskap, eller artefakter, kan exempelvis vara en spade, en spis, en miniräknare eller olika tekniska apparater (Säljö, 2012). Vidare menar författaren att, ”det inte är fruktbart att skilja mellan intellektuella och fysiska redskap. I själva verket förekommer de tillsammans och utgör varandras förutsättningar (s. 189). Säljö skriver även, ”I stället för att tala om intellektuella och fysiska redskap kan man använda den mer allmänna termen *kulturella redskap* (s. 189). Han menar att i exempelvis en tumstock finns ett intellektuellt redskap som symboliseras av siffersystemet inbyggt samt att det är ett fysiskt redskap på vilket symbolerna är fästa.

Språket är ett medierande redskap och Vygotskij skrev: ”utvecklingen av barnets tänkande är beroende av att det behärskar tänkandets sociala verktyg, dvs. språket”(Vygotskij, 1999, s.165). Att människan har förmåga att använda och utveckla redskap såväl språkliga, intellektuella som fysiska gör att hon kan utveckla och klara mer än vad hon skulle klara med sina av naturen givna förmågor (Säljö, 2015). Språket som Vygotskij menade var ”redskapens redskap” (Säljö, 2015. s. 189) vilket medför att vi genom vår kommunikation, såväl muntlig som skriftlig, kan dela kunskaper och erfarenheter med varandra. Genom språket skapas kategorier och begrepp för att hantera dessa kunskaper. Även i de fysiska redskapen ligger mångårig kunskap inbäddad som vi kan låna och använda för våra egna behov och även vidareutveckla till nya redskap. Säljö (2000) skriver:

I ett sociokulturellt perspektiv är det uppenbart att människans tänkande utvecklas ur försök att behärska den naturliga och sociala omgivningen. Men våra kunskaper finns inte i objekten eller i handlingarna i sig, utan i våra diskurser om dessa och i artefakterna. På samma sätt är våra diskurser - kunskapssystem- och artefakter inte godtyckliga eller utbytbara. De har utvecklats under lång tid och representerar de erfarenheter och insikter människor gjort. När vi använder såväl fysiska som intellektuella redskap finns en lång utveckling närvarande. Det är just detta som gör lärandet till en så central aktivitet i ett komplext samhälle. (s. 235)

I denna studie utgör språkhandlingar och läromedel exempel på intellektuella redskap och artefakter.

### **Scaffolding**

Scaffolding eller stöttning, som Gibbons (2013) beskriver det, är en tillfällig hjälp som eleven får från läraren för att eleven senare ska kunna utföra uppgiften på egen hand. Gibbons förklarar det som när man bygger en vägg vid ett husbygge där väggen till att börja med behöver stöttor innan den kan stå på egen hand. Genom scaffolding stöttar läraren eleven att nå nya färdigheter, för att behärska nya begrepp eller få en ny nivå av förståelse. Vygotskij skriver "Det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det att kunna utföra på egen hand" (Vygotskij, 1999. s.351). Säljö (2015) beskriver det som att barnet har en framtida kunskap eller färdighet, som med yttre stöd så småningom blir en uppnådd kunskap eller färdighet. Denna process hör enligt Säljö (2012) samman med elevens proximala utvecklingszon där den som skall lära inte skall lotsa eleven genom lärandet utan utmana eleven i sitt lärande. Han menar vidare att lärande i skolan bygger på att eleven imiterar och tar efter det som läraren modellerar och det som eleven skall lära sig att klara på egen hand. Vygotskij (1999) menade: "Bara den inläring som springer före utvecklingen och drar den med sig är bra i barndomen. Man kan bara lära barnet sådant som den redan har förmågan att lära sig. Inläring är möjlig när det finns möjlighet till att imitera" (s. 333). Läraren måste vara medveten om det och lägga undervisningen på en nivå som utmanar och utvecklar elevens lärande.

Scaffolding beskrivs av Palincsar och Brown (1984) som att eleven med hjälp av en mer kunnig person leds framåt i uppgiften som skall utföras. Med hjälp av frågor riktar den kunnige uppmärksamheten mot det som skall läras och med tiden avtar stödet och sist kan den som skall lära uppgiften göra det utan stöd. I sitt arbete uppmärksammade Palincsar och Brown att i dialogen mellan läraren och eleven, när de arbetade med läsförståelsestrategier, kunde läraren direkt stötta elevens tänkande just där eleven befann sig och modellera eller uppmuntra eleven i lärandet. Genom att eleverna lär sig strategier för att ta till sig texter ökar deras möjligheter att lära i olika ämnen och situationer (Palincsar & Brown, 1984). Vygotskij myntade följande uttryck: "Ett steg i inläringen kan betyda hundra steg i utvecklingen" (Vygotskij, 1999. s.307) vilket påvisar vad eleven har möjlighet att uppnå, när denne lärt sig att utföra uppgiften eller kan använda sig av strategiska modeller vilket kan ses som scaffolding enligt det sociokulturella perspektivet.

## Metod

I följande avsnitt redovisas studiens valda metod och hur insamlandet av data har gått till. Vidare beskrivs hur dessa data bearbetats och analyserats. Avslutningsvis följer ett resonemang kring metodens giltighet och tillförlitlighet samt vilka forskningsetiska ställningstaganden som gjorts.

## Metodologi

Studiens valda metod är den kvalitativa metoden. Genom denna metod kan studier göras genom intervjuer, observationer eller genom att analysera texter (Ahrne & Svensson, 2011). Grunden för val av metod är syftet med undersökningen och vilka frågeställningarna är vid val av kvalitativ eller kvantitativ metod (Ejlertsson, 2014). Studien har en sociokulturell teori vilket leder till att det är respondenternas erfarenheter som är av intresse vilket passar vid den kvalitativa metoden. Genom studiens syfte är det aktuellt att få veta *hur* och *varför* lärare gör på ett visst sätt när de undervisar i läsförståelse och då passar den kvalitativa metoden (Backman, 2008). Hade däremot intresset varit att veta exempelvis *hur mycket* eller *hur ofta* hade en kvantitativ metod gett studiens data. För att få veta hur och varför har den kvalitativa metoden valts

I denna studie undersöks hur några lärare på gymnasiesärskolans nationella program beskriver sina erfarenheter av att arbeta med att stödja elevers läsförståelse. För att få ta del av lärarnas erfarenheter om mitt aktuella område genomförs en intervju som enligt Eriksson- Zetterquist och Ahrne (2011) är ett sätt att samla kunskaper om enskilda människors upplevelser och information om de kunskaper de har. I studien med en kvalitativ metod har det valts att konstruera och genomföra en skriftlig intervju. Eriksson- Zetterquist och Ahrne (2011) skriver att ”i samband med internets utveckling har nya former av intervjuer växt fram” (s.41). Dessa skall planeras och genomföras som med vanliga intervjuer på ett genomtänkt sätt.

## Skriftlig intervju

I denna studie har valts att använda internet för att genomföra de skriftliga intervjuerna. Genom att använda internet för att samla in data är möjligheten att komma i kontakt med fler respondenter, på ett större geografiskt avstånd (Ejlertsson, 2014). Metoden valdes av den anledningen att det finns få gymnasiesärskolor med nationella program i min direkta närhet samt en nyfikenhet av att pröva en ny metod. James (2007) undersökte i sin studie hur akademiker konstruerar sin identitet med hjälp av e- mailintervjuer. En av fördelarna hon fann med denna metod var att det geografiska avståndet inte var ett hinder. En nackdel med skriftlig intervju kan vara att informanterna inte är datavana och därför har ett motstånd till att delta. Personer inom den akademiska världen, som här likställs med lärarna med i studien, är som jag ser det datavana så det skall inte medföra något hinder. Ett annat hinder kan vara tillgång till datorer men oftast nu för tiden har alla tillgång till datorer, då inte heller det är ett hinder för att kunna svara på intervjufrågorna. Metoder jag skulle kunnat välja istället för skriftlig intervju är intervjuer via Skype, webbkamera eller Facetime (Eriksson- Zetterquist & Ahrne, 2011).

Den skriftliga intervjun består av öppna frågor då det är av intresse att få ta del av respondenternas erfarenheter av att undervisa i läsförståelse. Den skriftliga intervjun hade sexton öppna frågor samt en möjlighet att lägga till något övrigt. Intervjufrågorna utformades genom programmet Survey & Report som finns tillgängligt genom Karlstads universitet (Se bilaga 1). Innan intervjufrågorna skickades ut till informanterna prövades frågorna på två lärare som inte senare deltog i studien för att få respons på frågornas tydlighet. Responsen från dessa var positivt då de uppfattade frågorna som de var avsedda så inga justeringar gjordes. Ejlerthsson (2014) och Bryman (2008) kallar det för en pilotstudie vilket de rekommenderar just för att undersöka hur väl frågorna fungerar innan utskicket görs.

## **Urval av deltagare**

Syftet med denna studie är att ta del av lärares erfarenheter vad det gäller läsförståelse och deras erfarenheter av vad arbetet med läsförståelse innebär. För att nå denna målgrupp, lärare på gymnasiesärskolans nationella program, togs en första kontakt via telefon med rektorer som hittades via kommunernas och skolornas hemsidor. Inledningsvis skickades därefter ett mail till dessa rektorer på gymnasiesärskolor i södra Sverige där det beskrevs att det var lärare som undervisar elever på gymnasiesärskolans nationella program som önskades komma i kontakt med. Kontakten med rektorerna via telefon var för att informera dem om studien och få godkännande att ta kontakt med lärarna. Här frågades inte efter lärare i svenska då det inte är intressant för studien, utan lärare i allmänhet som undervisar på gymnasiesärskolans nationella program. Det beskrevs även att det var lärarnas erfarenheter av läsförståelse som var syftet med studien. Genom rektorerna skapades kontakter med respondenterna till vilka missivbrev och intervjufrågor skickades (Se bilaga 1 och 2). Att rektorer i södra Sverige valdes är för detta område är för mig känt och därigenom har större geografisk kännedom om skolor i området vilket underlättade mitt sökande efter kontaktuppgifter till rektorer. Likväl kunde kontaktat rektorer i hela riket varit aktuellt då det var frågor via e-mail som skickades ut, men i detta arbete valdes det bort på grund av kännedomen om det aktuella området i Sverige och därför koncentrerades det till valda geografiska område. Att jag inte fick kontakt med fler rektorer var för att de var mycket svåra att nå. De flesta ringdes till flera gånger, och vissa svarade inte trots upp till fem försök.

Denna form av urval kan benämnas som tvåstegsurval enligt Eljertsson (2014). Det innebär att ett antal slumpmässigt utvalda rektorer som i sin tur har gjort ett urval av lärare. Tre av informanterna fick jag kontakt med via mina studiekamrater på Karlstads Universitet. Då de förmedlade kontakter till kollegor på sina skolor är det en form av snöbollsurval (Eljertsson, 2014).

## **Genomförande**

Genom de rektorer som togs kontakt med per telefon och deras förmedling av min fråga att delta i studien, samt snöbollsurvalet genom mina kontakter på Karlstads universitet fick jag i första skedet kontakt med tretton respondenter som undervisar på gymnasiesärskolans nationella program. Till dessa skickades mitt missivbrev (bilaga 1) och mina intervjufrågor (bilaga 2). Intervjufrågorna skickades till informanternas e-mail där de fick en inloggningslänk till Survey & Report. Direkt nekande två respondenter till att delta. En



avstod av personliga skäl. Av resterande elva valde tre att inte svara vilket resulterade i en grupp på åtta respondenter. Då åtta respondenter upplevdes som ett för litet underlag vid en skriftlig intervju togs en andra omgång av kontakter med rektorer för att få fler respondenter. Detta utskick gick till tio respondenter av vilka sex svarade. En avböjde och två svarade inte alls. En person påbörjade den skriftliga intervjun men fullföljde inte. Här bortses från denna helt då det inkom svar på alla frågor. Detta gav ytterligare sex informanter. Vid båda tillfällena skickades en påminnelse ut efter en vecka för att öka svarsfrekvensen (Ejlertsson, 2014). Totalt skickades 23 skriftliga intervjuer ut och det inkom svar från 14, vilket blir en svarsfrekvens på 60 %. Sammanlagt består studiens empiriska underlag av 14 respondenter. Det kan ses som ett litet underlag för en skriftlig intervju och jag är medveten om det, men bedömer ändå att det är intressant att ta del av dessa respondents svar vad det gäller deras erfarenheter av att arbeta med elevers läsförståelse.

## **Bearbetning och analys**

Då insamling av data är gjord är det dags för att bearbeta och analysera dessa. Detta till syfte att ge dem en överskådlighet och systematik samt att göra dem tolkningsbara (Backman, 2008). Enligt Ahrne och Svensson (2011) finns det sällan färdiga analysmodeller för att analysera kvalitativa data utan det är vanligt att forskaren får utveckla sina egna analysverktyg och strategier. Rennstam och Wästerfors (2011) skriver att vid kvalitativ data är inte mängden det viktiga utan variationen och innebörden i data som samlas in.

Genom programmet Survey & Report som använts för att samla in data genom den skriftliga intervjun finns delar i programmet som hjälper till att sammanställa och organisera de insamlade data. Svaren grupperades utefter varje fråga vilket ger en överskådlighet att jämföra och sammanställa svaren. Svaren lästes många gånger och jag letade efter mönster och variationer i svaren. Svaren markerade med olika färger på pennor för att lättare se vad som fanns att bearbeta och senare analysera. Rennstam och Wästerfors (2011) skriver att analysera data handlar om att sortera, reducera och argumentera. Vidare menar författarna att analytikern letar efter såväl det som är lika som det som bryter mönster.

I analysen redovisas resultaten utifrån mina tre frågeställningar. Därefter analyseras studiens empiriska underlag med hjälp av begreppen artefakter och scaffolding från den sociokulturella teorin.

## **Studiens tillförlitlighet**

Det är viktigt att beskriva hur forskningsprocessen gått till för att ge studien transkriptans vilket inverkar på studiens trovärdighet (Ahrne & Svensson, 2011). Det är även viktigt att urvalet görs på ett riktigt sätt så att resultaten grundar sig på den valda populationen, i detta fall lärare på gymnasiesärskolans nationella program (Ejlertsson, 2014). Det var lärarnas upplevelser och erfarenheter som var av intresse att ta del av och då passade den skriftliga intervjun till syftet. Jag ställde mina frågor till lärare på gymnasiesärskolans nationella program vilka var målgruppen utefter mitt syfte.

Frågorna ställdes genom en skriftlig intervju med öppna frågor via internet för att få del av lärarnas erfarenheter vad det gäller läsförståelse. Då respondenterna svarade på frågorna

genom en skriftlig intervju har jag inte på något vis kunnat påverka svaren de gett. För att få kontakt med mina respondenter togs en inledande kontakt per telefon med rektorer på gymnasiesärskolor i södra Sverige. Det som tolkas som det största hindret vid kontakt med mina respondenter var att det var svårt att komma i kontakt med rektorerna, vissa ringde jag upp till fem gånger innan jag fick svar eller inget svar alls. Även i de fall jag fick tag på rektorer ledde det inte alltid till kontakt med någon respondent. Vad det beror på kan bero på många anledningar som exempelvis hög arbetsbelastning eller att det var ett lov i anknytning till andra omgången av kontakter vad det gäller respondenter. Då det mycket sällan står telefonnummer till lärare på skolornas hemsidor var det rektorerna som var min väg till att få kontakt med lärare. En annan möjlighet att få kontakt med lärare kunde vara att ringa till någon form av skoladministratör. I första omgången skickades tretton intervjuprotokoll ut och åtta svar kom in vilket ger en svarsfrekvens på 61 %. I andra omgången skickades tio intervjuprotokoll ut och sex svarade vilket ger en svarsfrekvens på 60 %. Dock kan ett antal på fjorton respondenter ses som ett litet underlag för en skriftlig intervju. Tyvärr fanns inte tid att få tag på ytterligare respondenter för ett fylligare underlag till denna lilla studie.

Trost (2012) skriver att vid en enkätstudie som kan liknas vid en skriftlig intervju kan jag inte vara helt säker på att de är dem jag skickat intervjun till som svarar på den. De intervjuprotokoll som skickades var huvudsakligen<sup>1</sup> till personernas jobbmail vilket kräver inloggningsuppgifter för att komma åt. Därför är det med största sannolikhet är de personer som avsetts att ställa frågorna till som har svarat på dem.

## **Studiens giltighet**

Då detta är en liten studie med endast fjorton respondenter går det inte att dra några generella slutsatser av resultatet. Hade andra eller fler respondenter deltagit i studien hade resultatet kunnat se annorlunda ut. Jag ser ändå inte att dessa respondenter skulle skilja sig så mycket från andra lärare på gymnasiesärskolans nationella program. Då syftet var att ta del av lärare som undervisar på gymnasiesärskolans erfarenheter var det till denna grupp av lärare som jag vände mig. Svaren var av varierande längd, vissa mycket korta och andra mer utförliga och beskrivande. Jag kunde ställt en fråga till mina respondenter om jag fick möjlighet till att kontakta dem med följdfrågor. I detta fall valdes det bort, men det hade som jag ser det nu, varit en fördel att få vissa svar förtydligade eller mer utvecklade.

Fördelar med skriftlig intervju via internet är att det är en billig metod och att det spar tid på att transkribera svaren då de kommer i skrift. Genom metoden är det även möjlighet att nå fler personer och över ett större geografiskt område. En annan fördel är att man får texten direkt från respondenten vilket gör att eventuella missförstånd eller felhörningar som kan uppstå vid transkribering undviks. Jag ser även en fördel i metoden då respondenterna kunde svara på frågorna när de hade tid och inte behövde genomföra hela intervjun vid ett tillfälle. Jag kunde i programmet Survey & Report se då intervjuerna påbörjades och när den var avslutad. Jag ser att metoden för studien är giltig då jag genom den skriftliga intervjun fått svar på mina frågor.

---

<sup>1</sup> Två respondenter angav sin privata mailadress.

## **Etiska ställningstagande**

I missivbrevet till informanterna informerades de om att jag följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. I dessa ingår informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Informationskravet innebär att respondenterna blir informerade om studiens syfte samt att det är frivilligt att delta och att de uppgifter som lämnas endast skall användas till den aktuella studiens syfte vilket framgick av missivbrevet som respondenterna fick i samband av utskick av intervjufrågorna. Samtyckeskravet innebär att informanterna själva har rätt att bestämma över sitt deltagande. Enligt Ejlertsson (2014) har respondenterna gett sitt samtycke i och med att de svarat på intervjufrågorna. Konfidentialitetskravet betyder att de uppgifter som lämnas skall förvaras så att obehöriga inte kan komma åt dem och uppgifterna skall behandlas med konfidentialitet. Det uppfylls då mina data finns på Survey& Report vilket kräver min personliga inloggning samt att jag avpersonifierar alla uppgifter som skrivs in i studien. Till sist nyttjandekravet vilket för denna studie innebär att de insamlade data jag fått från respondenterna endast skall användas till denna studie (Vetenskapsrådet, 2002).

För enkätundersökningar som kan liknas vid en skriftlig intervju bör den som forskar även tänka på vilken typ av frågor som ställs enligt Ejlertsson (2014). Frågorna bör bedömas utifrån om de kan anses som känsliga, vara påträngande eller om de uppfattas som närgångna enligt Ejlertsson. Jag anser att de frågor som ställdes handlade om lärarnas profession och var inte av personlig karaktär. De kunde även välja att inte svara på de frågor de inte ville svara på. I detta fall svarade de fjorton respondenter som ingår i studien på samtliga frågor.

## Resultatredovisning och analys

Resultatredovisningen inleds med en kort presentation av deltagarna som ingick i den skriftliga intervjun, alla har getts fingerade namn. Därefter redovisas vad som framkom i den skriftliga intervjun utifrån mina frågeställningar. Det vill säga hur beskriver lärare vad läsförståelse är, hur undervisar lärare i läsförståelse och till sist vilka läromedel använder lärare i arbetet med elevers läsförståelse. Avslutningsvis redovisas den analys som gjordes utifrån begreppen artefakt och scaffolding.

## Respondenter

I denna studie ingår fjorton respondenter som undervisar på gymnasiesärskolans nationella program. I följande tabell redovisas vilken utbildning lärarna har, antal år de undervisat på gymnasieskolans nationella program och i vilka ämnen de undervisar. I bilaga 3 ligger förklaringar till vilka ämnen och program som ingår i tabellen.

## Sammanställning av respondenterna

Tabell 1 Sammanställning av respondenterna

Namn	År på gymnasiesärskolan	Utbildning	Arbetar på program	Undervisar i
Agneta	14 år	Mellanstadielärare	HP, HR	SV, ENG, MA, SH, RE, DK
Annika	8,5 år	Grundskollärare år 1-6, speciallärare inriktning mot utvecklingsstörning	FAB, HRB, AHV	SV, MA, RE, SH
Carina	Ej angivit	Förskollärare, specialpedagog, speciallärare inriktning mot utvecklingsstörning	Övergripande specialpedagog	Övergripande specialpedagog
David	9,5 år	Grundskollärare år 4-9, gymnasielärare, speciallärare	AH, ES, FA	SV, HI, RE, SH,
Diana	1 år	Matematik och naturorienterande ämnen år 1-7, Svenska och samhällsorienterande ämnen år 1-3.	SK,	SV, MA
Emma	13 år	Grundskollärare år 4-9, speciallärare	SV, SK	SV, ENG, MP, DK
Eva	8 år	Grundskollärare år 1-7 sv/so, speciallärare inriktning mot utvecklingsstörning	HRB, AHV, FAB, FG	SV, MA, ENG, HK, EN
Gunilla	4 år	Barnsköterska, dramapedagog, journalist, modern svenska, teaterkunskap	Framkommer ej vilka program	SV, EV
Ingela	3 år	Medialärare	HO, AH, FA, HR	SV, DK, EV, yrkesämnen på HO.

Lotta	15 år	Förskollärare, grundskolans tidigare år, svenska 60p. specialpedagogik 60p.	FA, HR, AH,	SV
Mats	4 år	Grundskollärare år 4-9	HP, HR, AH, EV	MA, SV, ENG,
Sanna	1 år	Grundskollärare år 4-9 i engelska, svenska	Framkommer ej vilka program	SV, ENG, MA, NK, GK, NK, RE
Sara	6 år	Grundskollärare i religion, historia och hem och konsumentkunskap.	FAB, HRB, AHV	HK, RE, ENG
Yvonne	3 år	Mellanstadielärare	FA	MA, SV, ENG, HI, RE, NK,

## Hur beskriver lärare vad läsförståelse är

De flesta lärare uttrycker att läsförståelse är att kunna läsa en text och förstå vad texten handlar om. Diana redogör för det som att eleven skall koppla läsningen till sig själv och vad texten skapar för inre bilder.

Vad jag får för inre bilder när jag läser en text eller bok. Läsförståelse är vad jag får för tankar under och efter läsningen, vad jag kan dra för slutsatser efteråt. Hur man förstår och uppfattar text. (Diana)

Vidare kopplas detta med att få en upplevelse och ett sammanhang av texten som eleverna läser. Det beskriver Emma som:

Att man förstår det man läser och kan använda det i olika sammanhang. (Emma)

Hälften av lärarna beskrev även att eleven skall förstå det som står mellan raderna och knyta an till egna erfarenheter. Både när eleven läser själv eller lyssnar på någon annan som läser. Annika förklarar det som:

Att man förstå det man läser och kan använda sig av det i olika sammanhang. Kunna läsa mellan raderna. (Annika)

En annan beskrivning som David ger är att elever kan vara passiva läsare och att de läser men inte får en förståelse av texten:

Många elever kan läsa men utan att förstå innehållet i det de läser. Läsförståelse för mig är att kunna samtala, reflektera och värdera innehållet i en text. (David)

På följande sätt beskriver Ingela hur hon uppfattar vad läsförståelse är och att eleverna skall kunna använda sig av informationen i texten.

Att kunna använda informationen eller upplevelsen ur ett individperspektiv. Inte att mekaniskt återge eller skriva av. Få texten i ett sammanhang och kunna lösgöra sig från den i den mening att du införlivat den som något du äger. Fakta, färdighet, förtrogenhet och förståelse. Som för oss alla. (Ingela)

Flertalet lärare lyfter även att eleven skall kunna samtala, reflektera och värdera texten och att kunna använda sig av den i något sammanhang.

## **Hur förstår läraren att eleven har förståelse av texter**

Då läsning inte skall bli något som görs passivt utan läraren förstår att eleven har fått ut något av läsningen behöver de kontrollera detta på något sätt. För att läraren skall få en förståelse för hur eleverna förstår eller tar till sig av texterna använder de flesta muntliga frågor då de samtalar om texten eller diskuterar kring den. Detta sker ofta i grupp men ibland enskilt. Några få lärare nämner att de använder skriftliga frågor eller test för att se vad eleven har förstått av texten. Mats skriver:

Genom test, men också i andra sammanhang. Gillar egentligen inte test, men de är bra för att tydliggöra hur det faktiskt står till. (Mats)

Lärarna ger exempel på att de gör såväl formativ som summativ bedömning av elevernas läsförståelse.

En lärare gav exempel på att eleverna gör egna frågor till texter som de sedan svarar på. Ytterligare ett sätt att se hur eleverna förstått är att de får återge textens innehåll med egna ord. Två lärare gav exempel på att använda praktiska uppgifter eller instruktioner genom recept för att se om eleven kunde läsa, förstå och utföra uppgiften. Sara skriver:

Genom att de har ”kvitto” att visa upp ex. en maträtt. (Sara)

Det vill säga att kunna utföra ett arbete kopplat till instruktioner i en text och därmed visa förståelse av textens innehåll och budskap.

## **Hur undervisar lärare i läsförståelse**

Den metod som de flesta lärare beskriver att de använder eller inspireras av är strukturerade textsamtal. I dessa ingår Reciprok undervisning (RU) och Lena Franzéns metod (LF) som jag tidigare beskrivit. Det beskrivs som att genom gemensam läsning introducera eleverna till texten och förbereda läsningen och då elevernas förkunskaper kopplas på. Vidare under läsningen då ord och otydligheter reds ut och till sist då de sammanfattar texten de läst och drar slutsatser. Emma ger följande exempel.

Flera ger inspiration och olika metoder passar olika elever beroende på olika texter. Jag använder t.ex. strukturerade textsamtal och att finna strategier för läsförståelse. Att använda varierande texter är viktigt. (Emma)

Två lärare nämner Barbro Westlund och hänvisar då till hennes tankar om Reciprok undervisning.

Ja, vi har alla läst ”Att undervisa i läsförståelse” av Barbro Westerlund. Hennes 4 verktyg (typer av frågor, min kommentar) hjälper våra elever att ta till sig alla texter på ett bättre sätt. (Lotta)

Två lärare beskrev att de i dialog med sina kollegor hittar inspiration att använda olika metoder, dock gavs inga exempel på vad de syftade till. En lärare inspirerades av en utbildning i läsförståelse via Utbildningsradion (UR) -Strategier för läsförståelse, som även den hänvisar till Reciprok undervisning. Ett flertal lärare använde talsyntes och inläsningstjänst för att eleven skall få texten uppläst. Även bildstöd används för att förstärka eller förklara under läsningen.

## **Hur motiverar lärare eleverna att läsa**

Något som även framkom i resultatet var hur lärarna beskriver hur de arbetar med elevernas motivation till att läsa. Hälften av lärarna hade problem med att motivera eleverna till att läsa.

Diana svarar:

Det förs diskussion om 'varför ska jag läsa, jag kan redan läsa' nästan varje gång jag säger att vi skall läsa".(Diana)

Vidare beskriver Gunilla hur det kan se ut för goda läsare och de som inte är motiverade till att läsa:

Den som 'redan gillar att läsa' vill gärna läsa och den som inte gillar att läsa är svårare att motivera. Tyvärr är det ju just så att den som behöver läsningen bäst kan vara den som är svårast att få med sig. (Gunilla)

Liknande tankar beskriver Eva som beskriver hur elevernas tidigare misslyckande kan vara ett hinder för elevers motivation till läsning:

Några elever är riktiga bokslukare men många har misslyckats och tappat tron på sin förmåga. Jag tror att många suttit av lektionerna utan att förstå vad de läser vilket gör att läsa bara blir en ansträngning som inte ger något. (Eva)

För att motivera elevers läsning menar flera lärare att det är viktigt att texterna utgår från elevernas intresse och att böckerna ligger på rätt nivå utifrån varje elevs läsförmåga. Flera har gemensam läsning och samtal om böcker för att intressera och motivera eleverna att läsa. Tre lärare försöker beskriva för eleverna nyttan av att kunna läsa med förståelse.

Ge exempel på sammanhang där man har nytta av att läsa. Alltifrån menyer på restaurang till prislappar på kläder och (nyhets) tidningar för att begripa sin omvärld. (Gunilla)

En lärare beskrev att när eleverna ser vinster med läsningen vill de fortsätta att läsa.

## **Hur arbetar lärare med ämnesövergripande undervisning**

Ytterligare ett tema var hur lärare arbetar ämnesövergripande med elevers läsning. För att stötta läsningen arbetar hälften av lärarna ämnesövergripande med elevernas läsning, ord och begreppsförståelse. Eva uttrycker det som:

Ja, så mycket som möjligt. Eftersom jag undervisar i så många ämnen går det lättare att arbeta ämnesövergripande i mina ämnen. Vi försöker också få med yrkesämnena så mycket som möjligt men det är lite svårare rent organisatoriskt. (Eva)

En lärare beskriver att hon förbereder eleverna inför nya moment i yrkesämnena genom att på svenskan gå igenom ord och begrepp som är nya. En lärare beskriver att de arbetar tematiskt i flera ämnen och därigenom har ett ämnesövergripande arbetssätt. Av de som inte gör det ser tre det som ett område de vill utveckla då de förstår fördelarna med arbetssättet. Något som tre lärare lyfter är att lärare inom yrkesämnena inte är lika intresserade av ett samarbete kring eleverna. Diana skriver:

Att arbeta ämnesövergripande är inte lika förankrat hos de andra yrkeslärarna. (Diana)

Diana uppfattar att det är upp till henne att driva arbetet om detta samarbete skall komma till stånd.

## **Vilka läromedel använder lärare för att arbeta med elevers läsförståelse?**

Alla lärare ger exempel på texter de använder i sin undervisning. Texter som lärarna använder är ofta anpassade utifrån varje elevs behov. Det är bland annat tidningsartiklar, 8- sidor (som är en tidning men nyheter på lätt svenska), skönlitterära texter, lättläst litteratur, facklitteratur, faktatexter, instruktioner, recept, innehållsdeklarationer och texter från internet. Två av lärarna nämner att de använder läromedel från mellanstadienivå till gymnasienivå samt sfi- material som även passar väl till eleverna på gymnasiesärskolan. Läromedel som är direkt anpassade för att träna läsförståelse används av flertalet lärare medan fem inte använder något färdigt material utan gör dem själva. Exempel på läromedel för att träna läsförståelse är Röda tråden, Stjärnsvenska, Lätt- lagom- mycket-mer- mest- läsförståelse, Ny start och Ny start i samhället. Två lärare nämner att de använder bibliotekarier som en resurs för att ge boktips och berätta om källkritik. Även talböcker, Lexia, iPad med appar, bilder, foton och film används som resurser för läsning. Emma beskriver hur hon väljer texter på följande vis:

Vad jag använder beror till stor del på enskilda elever eller elevgruppen. Jag använder skönlitteratur, facklitteratur: främst lättläst litteratur. Serietidningar, lättlästa nyhetsartiklar t.ex. 8 sidor, dikter, enkla texter med instruktioner från vardagen av olika slag. (Emma)

Svårigheter som flertalet lärare påpekar är att hitta åldersadekvata texter på rätt nivå så de inte uppfattas som barnsliga av eleverna.

## **Analys**

Syftet med denna studie är att undersöka hur några lärare på gymnasiesärskolans nationella program beskriver sina erfarenheter av att arbeta med att stödja elevers läsförståelse. I denna analys tar jag hjälp av begreppen artefakter och scaffolding från det sociokulturella perspektivet för att få syn på hur lärare i studien beskriver sitt arbete med att stödja elevernas läsförståelse.

## **Lärares erfarenheter av att stötta elever i läsförståelseundervisningen**

Som tidigare nämnts analyseras resultatet med hjälp av begreppen artefakter och scaffolding. I sitt arbete med elevernas läsförståelse använder ofta lärarna någon typ av artefakt för att bidra till elevers förståelse.

I skolan används såväl fysiska artefakter som intellektuella. Fysiska artefakter som lärarna beskriver att de använder som stöd i undervisningen i min studie är exempelvis olika tekniska hjälpmedel som dator, i-pads, talsyntes, bilder samt Legimus vilket är en tjänst från MTM där personer med lässvårigheter får tillgång till talböcker, e- textböcker, teckenspråksböcker samt böcker i punktskrift. Intellektuella eller mentala artefakter eller redskap är exempelvis olika begrepp som används och strategier som genom vetenskap påvisar framgångsfaktorer i undervisningen. En viktig artefakt som används av såväl lärare som elever är språket, både talat såväl som i text. I studien framkommer det att lärare nämner språket för att överföra sina erfarenheter och kunskaper till eleverna vilket ges exempel på nedan.



Det stöd som lärarna ger, scaffolding, är det stöd en mer kompetent person ger eleven i lärandet tills eleven själv behärskar lärandet på egen hand. I detta arbete handlar det om lärares erfarenheter av, och hur de stödjer elevers lärande vad det gäller läsförståelse. Lärarna som deltog i den skriftliga intervjun beskriver hur de stöttar eleverna i undervisningen på många olika sätt. Dels genom att undervisa i strategier för att eleverna genom dessa skall få en förståelse av olika texter. De metoder som nämns av lärarna är Reichenbergs och Lundbergs strukturerade textsamtal i vilka såväl RU som LF ingår. Metoderna bygger på att läraren fungerar som en stötta och modellerar metoden tillsammans med eleverna tills de själva behärskar dessa strategier på egen hand. Jag ser läsförståelsestrategier som såväl en stöttning genom scaffolding som att det är en språklig artefakt som inbegriper erfarenheter från forskning om läsförståelse. Yvonne skriver hur hon arbetar med elevernas läsförståelse på följande vis:

Förbereda dem på innehållet i texten, ofta enligt Monica Reichenbergs modell för presentation av texter. Ge eleverna möjlighet till uppläsning för dem som inte kan läsa texten själva. Visa bilder i anknytning till innehållet och att knyta texter till elevers karaktärsämnen (Yvonne).

Här ges tydliga exempel på hur läraren använder och lär eleverna strategier och hur hon fungerar som en stötta genom scaffolding i arbetet med läsningen och att detta kopplas samman med stöd från artefakter som ljudstöd.

Ytterligare ett exempel på att använda scaffolding tillsammans med artefakter beskriver David:

T. ex visa filmer i samband med att vi pratar om böcker. Bilder för att förstärka det eleverna har läst. Gemensamma diskussioner. Språkstil på iPad underlättar i och med att eleverna har möjlighet att få det uppläst. (David).

I ovanstående citat ges exempel på stöd av såväl bildstöd som ljudstöd samt gemensamma diskussioner om det som läses för att förstärka elevernas förståelse av texter där man ser exempel på såväl fysiska som intellektuella artefakter och stöttning genom scaffolding genom diskussioner tillsammans med läraren och övriga elever.

Elever med en utvecklingsstörning har som tidigare beskrivits svårigheter att förstå abstrakta ord och begrepp och kan ha ett knappare ordförråd än sina jämnåriga. Jag ser att lärarna lägger tid på att förklara och stötta elevernas förståelse av texter genom att gå igenom ord och begrepp före och under läsningen för att öka elevernas ordförråd samt förståelse av texternas innehåll. Carina som arbetar som övergripande specialpedagog beskriver det som:

Jag vurmar för att gå igenom ämnesspecifika ord kopplat till bildstöd av något slag, alltså kognitivt stöd (Carina).

I exemplet stöttar läraren förståelsen av läsning genom att prata om orden och begreppen och kopplar även samman det med stöd av artefakter som bilder för att öka elevernas förståelse. Många av lärarna beskriver hur de kombinerar tal, text och bilder för att öka elevernas förståelse. Ytterligare ett exempel på hur lärare arbetar för att hjälpa och stötta förståelsen beskriver Eva:

Vi kan gå igenom svåra ord och begrepp innan eller under tiden vi läser. Vi kan prata om texten innan för att skapa förståelse, vi kan ställa frågor till texten och komma med hypoteser om vad som kommer att hända. Vi försöker ämnesintegrera så texterna är aktuella i flera ämnen och skapa en större helhet. Framför allt gäller det att hitta texter som på något sätt angår eleven(Eva).

Flera lärare beskrev att det är viktigt att hitta rätt texter till eleverna både vad det gäller svårighetsgrad som innehåll och att elevernas intresse av texternas innehåll är mycket viktigt för att motivera dem till att läsa. Läraren måste ha en stor kunskap om varje elev för att kunna stötta var och en genom att anpassa för varje elevs behov och intresse.

Sammanfattningsvis har jag i min analys fått syn på att i undervisningen finns exempel på en mängd artefakter, såväl fysiska som intellektuella, och att de används frekvent av lärarna i studien. Dessa artefakter används till att stötta eleverna genom scaffolding för att utveckla elevernas lärande och kunskaper.

## **Diskussion**

Detta avsnitt inleds med en metoddiskussion och fortsätter sedan med en resultatdiskussion och avslutas med förslag till vidare forskning.

## **Metoddiskussion**

Syftet med studie är att undersöka lärares erfarenhet av att undervisa i läsförståelse. För att få fram empiriska data till min studie genomfördes en skriftlig intervju med öppna frågor via internet.

En nackdel med frågor i en skriftlig intervju är att forskaren inte alltid får så utförliga svar eller har möjlighet att ställa följdfrågor enligt Ejlertsson (2014). Likväl som vid en personlig intervju är det vid analysen som frågor om innehållet uppstår och kan då lika lite vid en skriftlig intervju som en personlig intervju få svar på frågor som uppkommer vid analysen av resultatet. Även svarsfrekvensen vid skriftlig intervju kan vara dålig. Det går att förbättra genom att skicka ut en påminnelse till respondenterna för att öka svarsfrekvensen vilket gjordes efter en vecka vid båda tillfällena.

Den aktuella metoden skriftlig intervju valdes då jag tidigt bestämt mig för att pröva en nyare och mer ovanlig form vid insamlandet av data som har blivit möjlig med internet som beskrivs i metoddelen och hänvisar till Eriksson- Zetterquist och Ahrne (2011). En annan metod skulle kunna vara att använda intervju med ett mindre antal respondenter eller göra intervjuer via Skype, Facetime eller telefon. Dessa hade då gett data som liknas de vid en personlig intervju men fortfarande ha möjlighet att nå personer på ett större geografiskt område. Skulle undersökningen göras om skulle jag välja intervjuer via Skype eller Facetime för att ha den möjligheten som tidigare nämnts för att kunna ställa följdfrågor och fördjupande frågor vilket upplevs som en nackdel nu när skriftlig intervju som metoden prövats. Även det att få kontakt med många respondenter trots många kontakter med rektorer ses som ett hinder. Då intervju inte kräver lika många respondenter hade det möjliga varit lättare och tagit kortare tid att få fatt på dessa.

## **Resultatdiskussion**

Syftet med studien är att undersöka hur några lärare på gymnasiesärskolans nationella program beskriver sina erfarenheter av att arbeta med att stödja elevers läsförståelse. Genom en skriftlig intervju har jag fått ta del av fjorton lärares erfarenheter som undervisar på gymnasiesärskolans nationella program och hur de praktiskt stöttar elevernas läsförståelse. Lärandet sker i ett sociokulturellt sammanhang vilket är arbetets teoretiska utgångspunkt och lärandet sker tillsammans med lärarna och de övriga eleverna.

Läsförståelse beskriver lärarna i studien som att eleverna kan ta till sig texter och få en förståelse och en upplevelse av det lästa. Det stämmer väl in på vad forskning om läsförståelse beskriver, att läsning med förståelse inbegriper dels att kunna avkoda en text och att få förståelse av det som läses (Lundberg & Reichenberg, 2013; Fridolfsson, 2015; Channell, Loveall & Conners, 2012). De strategier som lärarna i studien använde var i stor utsträckning strukturerade textsamtal där RU (Palincsar & Brown, 1984) och LF (Lundberg &

Reichenberg, 2013, Reichenberg, 2014a) ingår. Lärarna i studien uttrycker en medvetenhet om att använda olika strategier för att lära eleverna att ta till sig och förstå texter. Att många är inspirerade av Reichenberg och Lundbergs beskrivning av strukturerade textsamtal förmodas beror på att de har gjort sin studie på den aktuella elevgruppen samt att de är kända som forskare i svenska skolor vad det gäller läsning och läsförståelse. Oavsett vilken metod lärare väljer att arbeta med är det samtalen om texterna som är de viktiga (Reichenberg, 2014b; Lundberg & Reichenberg, 2013) vilket lärare i studien beskriver. Det finns många exempel på hur lärarna samtalar med eleverna såväl före, under som efter de läser texter. Flera lärare i studien ger exempel på hur detta kopplas samman med att förstärka orden och texterna med bilder och filmer. Jag ser det som viktigt att eleverna får hjälp med att konkretisera på detta sätt för att därmed ha möjlighet till en bättre förståelse av texterna och dess innehåll. Två lärare beskrev att de har ett gemensamt arbete i arbetslaget där de arbetar för att utveckla och använda metoderna. Jag tror mycket på det kollegiala lärandet och att inspirera varandra för att utvecklas som lärare, vilket vi i mitt eget arbetslag diskuterar varje vecka.

Jag tolkar enligt min studie sett att många lärare samtalar med eleverna om texter för att förbereda läsning samt att de stöttar eleverna under läsningen. En av lärarna i studien påpekade att olika metoder passar olika elever och tillsammans med olika texter. Jag tolkar det som ett uttryck för en medvetenhet om betydelsen av att möta varje elev utifrån dennes förutsättningar. Alnahdi (2015) menar att det finns många metoder för läsinläring som är effektiva och hjälper elever med en utvecklingsstörning att ta till sig text. Därför är det bra att kunna fler än en metod och hitta den som passar bäst just där och då.

Att kunna läsa med förståelse är viktigt av många anledningar, det menar flera av forskarna i de artiklar jag läst. Det är viktigt dels för att kunna inhämta olika kunskaper, för att kunna delta i samhället och för att få en upplevelse och som en demokratisk rättighet (Lundberg och Reichenberg, 2013; Buehl, 2012; Alfassi, Weiss & Lifshitz, 2009; Alnahdi, 2015). Hälften av lärarna i den skriftliga intervjun påpekade att det var viktigt att eleverna kunde ta till sig texter som de har nytta av i sin vardag. Lärarna gav exempel på att de använde flera olika typer av texter i arbetet med eleverna exempelvis skönlitteratur, faktatexter, instruktioner, recept och texter från internet. Bråten och Strömsö (2008) menar att olika texter kräver olika mängd energi för att eleven ska förstå dem. En aspekt som dock inte kom upp i studien var att lära ut om olika texters struktur och hur de är uppbyggda. Dymock och Nicholson (2010) menar att även det underlättar förståelsen av texten. Att veta hur en saga är uppbyggd eller en arbetsinstruktion. Författarna menar även att det är viktigt att lära eleverna att dra nytta av ledtrådar i texten som rubriker, bilder och bildtexter. Min uppfattning är att hjälpa eleverna med ledtrådar och stöd till texten är något som lärarna arbetar med vilket framkom i min studie. En lärare tog upp att de jämförde olika texter när de arbetade med källkritik och speciellt om texterna inte var skrivna som lättlästa texter behövdes enligt läraren texterna läsas, granskas och jämföras. Bråten och Strömsö (2008) menar att det inte räcker att ta till sig texten utan eleven behöver även förstå om texten är trovärdig och även om källorna är trovärdiga.

Förutom att kunna läsa och förstå texten behöver eleverna koppla det de läst till sina förkunskaper om ämnet (Graves, m.fl. 2013). Det framkom av mitt resultat att flera lärare beskriver att de jobbar aktivt och tillsammans med eleverna för att skapa förförståelse inför läsning genom att förbereda eleverna och att stötta dem med hjälp av bilder, datorn och filmer. Vilka förkunskaper eleverna har är helt individuellt. Lärarna stöttar eleverna genom att förbereda dem inför läsningen genom att gå igenom ord och begrepp ur texten. Det sker även under läsningen då lärarna förklarar ord och även förstärker med bilder, filmer eller fotografier. Graves m.fl. (2013) skriver att det är bra att involvera eleverna i att välja de ord som behöver förklaras. I min inledning där jag beskrev den läsecirkel som var en av anledningarna till mitt intresse av området läsförståelse, involverades eleverna genom att markera ord under läsningen. I denna studie framkom inte vem som valde eller vilka ord som valdes ut att förklaras.

Ytterligare en anpassning och stöd som många lärare beskrev var att använda lättlästa texter vilket är vanligt att använda på elevgruppen enligt Fajardo m.fl. (2012). Även Lundberg (2010) menar att lättläst är gynnsamt för eleverna. Lärare i min studie påpekar att texter från tidningar, böcker och hemsidor som inte har ett anpassat språk är svårare för eleverna att ta till sig. Flera av lärarna la mycket tid på att anpassa texter och läromedel för att eleverna lättare skulle kunna ta dem till sig. Det framkom även att det är svårt att hitta åldersadekvata texter som inte upplevs som barnsliga av eleverna. Det är något jag själv upplever tar mycket tid att hitta rätt texter som inte har ett barnsligt innehåll eller layout. En av lärarna använde Legimus som är ett stöd med uppläst text från Myndigheten för tillgängliga medier, MTM. Dessa tillhandahåller även lättläst litteratur och är delaktiga i att myndighetssidors texter blir anpassade till lättläst. Flera lärare menade att eleverna behövde anpassade texter för att de ska kunna ta dem till sig.

Samtidigt påpekar en lärare i studien att om eleven är motiverad klarar denne mer avancerade texter och kan ta såväl jägarexamen som körkort. Här framkommer tydligt att motivation är ytterligare en aspekt som påverkar elevens läsning och resultatet av detta. Flera lärare i studien beskriver att eleverna ofta har låg motivation till att läsa och att lärarna ofta behöver förklara för eleverna vilken nytta är med att vara en god läsare. Några lärare beskriver att eleverna upplever sig som misslyckade och har under hela skoltiden kämpat med sin läsning. Det stämmer in på vad Kempe, Eriksson- Gustavsson och Samuelsson (2011) beskriver att förmågan att läsa, bra eller dåligt, följer eleven oftast under hela skoltiden. De som får kämpa med sin läsning tappar då lätt sin motivation och har svårare att utveckla en god läsning. Westlund (2009) menar att eleverna försöker undvika och gömma sin oförmåga att läsa. Det gör att de som författaren beskriver blir förlorare vad det gäller att ingå i det textsamhälle vi ingår i. Jag beskrev i min inledning att det är mycket viktigt att vara en god läsare för att kunna ingå i ett textsamhälle och för att som jag tidigare nämnt kunna inhämta nya kunskaper, lättare kunna delta i arbetslivet samt för att kunna engagera sig i samhället och att det är en förutsättning för lärande genom hela livet. En lärare i studien beskrev att hon själv behöver lära och pröva nya metoder som gör att eleverna blir engagerade och motiverade att läsa och

att hennes egen entusiasm är viktig och genom den stöttar eleverna att bli motiverade så de själva orkar engagera sig och utvecklas i sin läsning.

En fråga i den skriftliga intervjun handlade om huruvida lärarna arbetade ämnesövergripande. Här var det hälften av lärarna som arbetade ämnesövergripande och såg fördelar med ett samarbete mellan kärnämneslärare och yrkeslärare. Här beskrivs att de arbetar med ord, begrepp och texter för att öka elevers förståelse om dessa inom karaktärsämnet. En lärare som i nuläget inte jobbade ämnesövergripande, men såg möjligheten med ett samarbete, menar att texter med anknytning till elevernas studier är viktiga att bearbeta i såväl de teoretiska som praktiska ämnena. Hurst och Pearman (2013) menar att lärare kan känna motstånd till ämnesövergripande arbete vilket även Arnbak (2003) menar då de anser sig inte ha tillräckliga kunskaper om läsinläring och lästräning. Tre av lärarna i intervjun påpekar att de mötte motstånd bland yrkeslärare vad det gäller att samarbeta kring elevers läsning. En lärare menade att skulle ett ämnesövergripande samarbete bli till var det hennes sak att påbörja och driva detta arbete. Då Arnbak (2003) och Bråten (2008) menar att det enligt forskning och då det står inskrivet i läroplanen för gymnasiesärskolan, att det är vinster med ämnesövergripande arbete, vore det en önskan att fler lärare förstod möjligheterna med detta gemensamma arbete i elevernas kunskapsinhämtning.

En metod som togs upp i min forsknings- och litteraturbakgrund var tankekarta som metod som beskrivs av Isikadogian och Kargin (2010,) Buehl (2012) och Dymock och Nicholson (2010). Denna metod beskrevs inte av någon av mina respondenter som ett stöd i undervisningen. Hade jag ställt följdfrågor hade jag kunnat fråga om det är en metod de använder, då den har många fördelar för att strukturera och sammanfatta text. Fyra lärare angav ingen specifik metod som inspirerade dem utan att de är inspirerade av många. Möjligt att tankekarta som metod skulle kunna vara en av dessa metoder.

I mitt resultat och analys använde jag begreppen artefakter och scaffolding från det sociokulturella perspektivet. Dessa två begrepp har hjälpt mig att se, upptäcka och analysera mitt material utifrån respektive begrepp. I lärarnas stöttning av eleverna använder de ofta någon typ av artefakt för att hjälpa elevens förståelse, exempelvis ljud- eller bildstöd. Min uppfattning är som tidigare nämnts att begreppen scaffolding och artefakter till mångt och mycket går i varandra. Stöttningen sker med hjälp av artefakter, såväl fysiska, språkliga som intellektuella. En artefakt som inte nämndes av lärare i intervjun var mobiltelefonen. I den finns många artefakter inbyggda som bilder, lexikon och möjlighet att få texter upplästa. En fördel med mobiltelefonen är att så gott som alla elever har en och att den i princip alltid finns tillgänglig. Maria som jag skrev om i min inledning använde ofta mobiltelefonen som stöd för att ta reda på ords betydelse vid läsning och att översätta ord från sitt förstaspåk till svenska.

Min sammanfattande bild av resultatet i min studie är att lärare lägger mycket tid på att hitta artefakter som bilder, ljudfiler, filmer och så vidare för att underlätta elevernas förståelse av texter. De försöker hitta varje individs förmågor och intresse och jobba därifrån med

undervisningen och det finns ett stort engagemang och en vilja bland lärarna att hjälpa eleverna framåt i deras skolarbete. Jag ser i svaren från min skriftliga intervju att lärare i stor utsträckning arbetar på ett medvetet sätt i sin undervisning av läsförståelse och att de använder såväl strategier för att stötta elevernas lärande som att de använder olika artefakter både intellektuella och fysiska som stöd i undervisning.

## **Slutord**

I min framtida roll som speciallärare på gymnasiesärskolan har jag en viktig uppgift i att bland annat utveckla mina elevers läsning och läsförståelse. Jag har genom denna studie fått en än större förståelse för och medvetenhet om hur viktigt detta är för elevernas lärande och kunskapsinhämtning i alla ämnen de läser. Lärande sker genom hela livet vilket även Läroplanen för gymnasiesärskolan skriver, ”Genom studierna ska eleverna stärka grunden för det livslånga lärandet” (Skolverket, 2013, s 7.). Alltså är lärande inte något kan ses som färdigt utan hela tiden fortsätta att arbeta för utveckling och fortsatt lärande.

Maria som jag beskrev i min inledning blev just som Gibbons (2013) menade, en katalysator för mig och mitt arbete med att få förståelse för elevers läsförståelse. Hon inspirerade mig till att fördjupa mig i detta område. De slutsatser som jag drar av denna studie är att de lärare som svarade på min skriftliga intervju är intresserade och engagerade i elevernas utveckling och lärande.

Jag ser även att det är viktigt att ha ett bra samarbete mellan lärare i arbetslaget då alla lärare skall vara involverade i det språkutvecklande arbetet så eleven får ett medvetet lärande i alla sammanhang. I denna studie finns exempel på lärare som har ett gott kollegialt samarbete såväl som de som önskar mer och bättre samarbete kring elevernas lärande.

## **Förslag till vidare forskning**

I min studie har jag undersökt hur några lärare beskriver sina erfarenheter av att arbeta med läsförståelse. Flera av lärarna i denna studie hänvisar till Reciprok undervisning. Då den metoden är vanliga i svenska skolor skulle det vara intressant att undersöka hur detta arbete går till rent praktiskt och hur metoden uppfattas av eleverna och om det stämmer som Lundberg och Reichenberg (2011) beskrev att elever uppskattar metoden och tycker att den är rolig. Förslagsvis skulle detta genomföras genom intervjuer och gärna i kombination med observation för att uppleva det praktiska arbetet i klassrummet. Ett annat område som skulle vara intressant att undersöka är hur lärare arbetar ämnesövergripande med eleverna vad det gäller språk- och läsning. Även här skulle intervju och observation vara tänkbara metoder för att undersöka detta.

## Referenser

- Ahrne, G., & Svensson, P. (Red), *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- 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
- Alnahdi, G.H. (2015). Teaching reading for students with intellectual disabilities: A systematic review. *International Education Studies*: 8(9),79-87.  
doi: 10.5539/ies.v8n9p79
- Andreassen, R. (2008). Explicit undervisning i läsförståelse. I. I Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (ss. 229-251). Lund: Studentlitteratur.
- Arnbak, E. (2003). *Läsning av faktatexter. Från läsprocess till lärprocess*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Anmarkrud, Ö. (2008). Skickliga lärares läsundervisning- med fokus på läsförståelse. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (ss197-226). Lund: Studentlitteratur.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Uppl.2.) Malmö: Liber.
- Bråten, I. (Red.) (2008) . *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömsö, H.I., & Bråten, I. (2008). Förståelse av olika texter. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. (ss. 173-194). Lund: Studentlitteratur.
- Buehl, D. (2012). Toolbox. Teaching students to read it and get it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55 (5), 438-443.  
doi: 10.1002/JAAL. 00052
- Channell, M.M., Loveall, S.J., & Connors, F.A. (2012). Strengths and weakness in reading skills of youth with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 34 (2013), 776-787.  
doi:10.1016/j.ridd.2012.10.010
- Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). "High 5!" Strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64 (3), 166-178.  
doi: 10.1598/RT. 64.3.2
- Ejlertsson, G. (2014). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2011). Att få kunskap om samhället genom intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson, (Red), *Handbok i kvalitativa metoder* (ss. 36-56). Stockholm: Liber.



- Fajardo, I., Ávila, V., Ferrer, A., Tevares, G., Gómez, M., & Hernández, A. (2012). Easy-to-read texts for students with intellectual disability: Linguistic factors affecting comprehension. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 212-225.  
doi: 10.1111/jar.12065.
- Fredriksson, U., & Taube, K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag.
- Granlund, M. (2014). Barn med utvecklingsstörning. I A. Sandberg (Red). *Med sikte på förskolan- barn i behov av stöd*. (ss. 157-175). Lund: Studentlitteratur.
- Graves, M.F., Bauman, J.F., Blachowicz, C. L. Z., Manyak, P., Bates, A., Cieply, C., & Von Gunter, H. (2013). Words, words everywhere, but which ones do we teach? *The Reading Teacher*, 67 (5), 333-346.  
doi: 10.1002/TRTR.1228
- Hurst, B., & Pearman, C.J. (2013). "Teach reading? But I'm not a reading teacher!". *Critical Questions in Education*, 4(3), 225-234.
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups.
- Isikadogian, N., & Kargin, T. (2010). Investigating the effectiveness of the story - map method on reading comprehension skills among students with mental retardation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 1509-1527.
- James, N. (2007). The use of email interviewing as a qualitative method of inquiry in educational research. *British Educational Research Journal*. Vol. 33(6), 963-976.  
doi: 10.1080/01411920701657074
- Kempe, C., Eriksson -Gustavsson, A -L., & Samuelsson, S. (2011). Are there a Mathew effects in literacy and cognitive development? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 186-196.  
doi: 10.1080/00313831.2011.554699
- Liberg, C. (2007). Läsande, skrivande och samtalande. I. *Att läsa och skriva- forskning och beprövad erfarenhet* (ss.25-42). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, C., & Säljö, R. (2012). Grundläggande färdigheter- att bli medborgare. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg. *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (235-255). Stockholm: Natur& Kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2013). developing reading comprehension among students with 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. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Myndigheten för tillgänglig media. (2015a). *Om oss*. Hämtad 2015-09-30 [www.mtm.se/om-oss/](http://www.mtm.se/om-oss/).
- Myndigheten för tillgänglig media. (2015b). *Lättläst*. Hämtad 2015-09-30 [www.lattlast.se/om-lattlast](http://www.lattlast.se/om-lattlast).
- Olsson, B-I., & Olsson, K. (2010). *Människor i behov av stöd*. Stockholm: Liber.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension - Fostering and comprehension- monitor activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2),117-175. Hämtad från
- Reichenberg, M. (2014a). *Vägar till läsförståelse. Texter, läsaren, samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, M. (2014b). The importance of structured text talks for students' reading comprehension. An invention study in special schools. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15(3-4), 77-94. doi: 10.2478/JSER-2014-0012
- Reichenberg, M., & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal- för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2011). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.) *Handbok i kvalitativa metoder*(ss194-208). Stockholm: Liber.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2012). *Vanliga frågor och svar om PISA*. Hämtad 2015-10-28, från [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.201585!/Menu/article/attachment/Vanliga%20fr%C3%A5gor%20om%20PISA.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.201585!/Menu/article/attachment/Vanliga%20fr%C3%A5gor%20om%20PISA.pdf)
- Skolverket. (2013). *Gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2015). *Språk i alla ämnen*. Hämtad 2015-10-28, från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/diskutera-och-utveckla/sprak-i-alla-amnen/sprak-i-alla-amnen-1>. 176668
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Säljö, R. (2012). Den lärande människan. I U.P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (ss. 139-196). Stockholm: Natur & Kultur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Söderman, L., & Nordlund, M. (2007). *Utvecklingsstörning/ funktionshinder*. Stockholm: Liber.
- Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan Svenska och Kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm: Natur & Kultur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

## Bilaga 1

Hej!

Jag vänder mig till dig som undervisar på gymnasiesärskolans nationella program. Mitt namn är Maria Ahlin och jag läser till speciallärare med specialisering mot utvecklingsstörning på Karlstads universitet. Jag undervisar själv på gymnasiesärskolans nationella program och är intresserad av hur vi som lärare kan underlätta för elever att ta till sig texter.

Det saknas i stor utsträckning kunskap om lärares erfarenheter av att arbeta med läsförståelse med gruppen elever på gymnasiesärskolan. Få studier är genomförda och presenterade från just den gruppen elever som du arbetar med. När jag nu ska skriva ett examensarbete kändes det angeläget att försöka bidra till att öka vår gemensamma kunskap om lärares erfarenheter av att arbeta med stödjande elevers läsförståelse. Då jag vill få ett brett underlag till min studie har jag valt att genomföra en skriftlig intervju med öppna svarsalternativ.

Den skriftliga intervjun är webbaserad och innehåller 17 frågor. Det är dina konkreta erfarenheter av att arbeta med texter och läsförståelse i gymnasiesärskolan som jag önskar få ta del av.

Jag skulle vara tacksam om du kunde besvara intervjufrågorna inom en vecka.

Jag kommer att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det betyder att ditt deltagande är frivilligt och att du kan avsluta ditt deltagande om du vill. Den information jag får kommer att behandlas konfidentiellt och kommer endast användas till min studie.

Om du har några frågor om studien och deltagandet är du välkommen att kontakta mig eller någon av mina handledare på Karlstads Universitet.

Med Vänliga hälsningar

Maria Ahlin

[maria.ahlin@](mailto:maria.ahlin@)

Handledare på Karlstads Universitet:

Kerstin Bladini

[kerstin.bladini@](mailto:kerstin.bladini@)

Eva Andersson

[eva.andersson@](mailto:eva.andersson@)

## **Bilaga 2**

1. Vad du har för grundutbildning?
2. Hur länge du jobbat som lärare på gymnasiesärskolan?
3. På vilket eller vilka program undervisar du?
4. I vilket eller vilka ämnen undervisar du?
5. Vad har du läst om elevers läsutveckling i din utbildning och/eller som kurser?
6. Vilka olika texter, material eller läromedel använder du i din undervisning?
7. Använder du något läromedel i din undervisning som är särskilt riktat mot att träna läsförståelse? Om ja, ge exempel på vilka läromedel.
8. Vilken typ av texter upplever du är lättare för eleverna att förstå respektive svårare för eleverna att förstå? Ge exempel.
9. Hur anpassar du undervisningssituationen för att underlätta för eleverna att förstå texter de läser? Ge exempel.
10. Hur vill du beskriva vad läsförståelse är?
11. Använder du eller är du inspirerad av någon eller några metoder för läsförståelse? Ge exempel.
12. Hur ser du att eleverna har förstått det de läst?
13. Arbetar ni ämnesövergripande vad det gäller förståelse av ord, begrepp och texter?
14. Forskning menar att elevers kön, socioekonomiska och kulturella bakgrund samt läsvanor i hemmet påverkar hur eleven lyckas med läsning.  
Vad tänker du om det?
15. Hur upplever du elevernas motivation till att läsa?
16. Hur gör du för att motivera eleverna att läsa?
17. Har du själv något övrigt du vill tillägga?

## Bilaga 3

Förklaring till ämnen lärare undervisar i samt på vilka program de arbetar på:

Svenska	SV
Engelska	ENG
Matematik	MA
Samhällskunskap	SH
Naturkunskap	NK
Religionskunskap	RE
Historia	HI
Medieproduktion	MP
Digital kompetens	DK
Entreprenörskap	EN

<b>Program:</b>	<b>Kod:</b>
Administration, handel och varuhantering	AH
Estetisk verksamhet	EV
Fastighet, anläggning och byggnation	FA
Fordon och godshantering	FG
Hantverk och produktion	HP
Hotell, restaurang och bageri	HR
Hälsa, vård och omsorg	HO
Samhälle, natur och språk	SN
Skog, mark och djur	SK