



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044 250 30 00
www.hkr.se

**Självständigt arbete, 15 hp, för
Speciallärarexamen specialisering utvecklingsstörning
VT 2021
Fakulteten för Lärarutbildning**

Läsförståelse i grundsärskolan

En studie utifrån pedagogers perspektiv

**Bengt - Elof Nilsson
Emma Petersson**

Författare

Beng-Elof Nilsson
Emma Petersson

Titel

Läsförståelse i grundsärskolan
En studie utifrån pedagogers perspektiv

Engelsk titel

Reading comprehension in compulsory special school
A study from the perspective of educators

Handledare

Johanna Lüddeckens

Bedömande lärare

Lotta Anderson

Examinator

Daniel Östlund

Sammanfattning

I studien beskrivs pedagogers uppfattningar av läsförståelse för elever med intellektuell funktionsnedsättning och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar i grundsärskolans årskurser 7–9 för elever som läser ämnet svenska. Studien belyser även de strategier pedagogerna använder för att göra texter begripliga och ge stöd i läsförståelse. Utifrån pedagogernas beskrivningar lyfts de möjligheter och utmaningar pedagogerna ställs inför.

Studien bygger på åtta kvalitativa semistrukturerade intervjuer med pedagoger verksamma på högstadiet i grundsärskolan. Samtliga informanter undervisar i ämnet svenska. Den teoretiska ramen för studien utgörs av det sociokulturella perspektivet och ett kognitionsvetenskapligt perspektiv. Resultatet analyseras utifrån begrepp hämtade från de båda teoretiska utgångspunkterna.

Utifrån pedagogernas beskrivningar framgår det att läsförståelseundervisningen sker som en gruppaktivitet, paraktivitet men även som ett enskilt arbete. Pedagogerna lägger stor vikt vid att få eleverna delaktiga i samtal för att vägleda och lotsa eleverna genom texten. I undervisningen arbetar pedagogerna med att skapa en bakgrundskunskap om texten och att förklara ord och begrepp. De strategier som beskrivs bygger på att pedagogerna modellerar och tänker högt om hur eleven kan hitta svar i en text och göra inferenser. En stor del av undervisningen bygger på att hitta texter och arbets sätt som motiverar och gör texten begriplig. I arbetet använder pedagogerna kreativa metoder med teatraliska arbets sätt och ett personligt engagemang för att få elevers uppmärksamhet och skapa motivation. En viktig grund är att lära känna eleven, att utgå från en kartläggning av elevens nivå och därefter hitta anpassat material. Resultatet visar även att en stor del av elevgruppen har svårt med avkodning samt språk/hörförståelse, vilka är viktiga faktorer för läsförståelse.

Studien visar att läsförståelse inte endast är en kognitiv förmåga, utan motivation och hur man ser sig själv som läsare har en avgörande betydelse.

Studiens specialpedagogiska relevans visar att pedagoger behöver vara aktiva i textsamtal och strategier för att engagera eleverna i läsförståelseundervisningen.

Ämnesord

Inferensträning, intellektuell funktionsnedsättning, kognitionsvetenskapligt perspektiv, läsförståelse, neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, sociokulturellt perspektiv

Author

Beng-Elof Nilsson
Emma Petersson

Title

Reading comprehension in compulsory special school
A study from the perspective of educators

Supervisor

Johanna Lüddeckens

Assessing Teacher

Lotta Anderson

Examiner

Daniel Östlund

Abstract

The study describes educators' perceptions of reading comprehension for students with intellectual disabilities and neuropsychiatric disabilities in compulsory special school grades 7–9 for students who read the subject Swedish. The study also sheds light on the strategies educators' use to make texts comprehensible and provide support in reading comprehension. Based on the educators' descriptions, the opportunities and challenges the educators face are highlighted.

The study is based on eight qualitative semi-structured interviews with educators active in upper secondary school. All informants teach the subject Swedish. The theoretical framework for the study consists of the socio-cultural perspective and a cognitive science perspective. The result is analyzed on the basis of concepts taken from the two theoretical starting points.

Based on the educators' descriptions, it appears that reading comprehension teaching takes place as a group activity, couple activity but also as an individual work. The educators attach great importance to getting the students involved in conversations to guide the students through the text. In teaching, the educators work to create a background knowledge of the text and to explain words and concepts. The strategies described are based on the educators modeling and thinking aloud about how the student can find answers in a text and make inferences. A large part of the teaching is based on finding texts and working methods that motivate and make the text comprehensible. In their work, the educators use creative methods with theatrical working methods and a personal commitment to get students' attention and create motivation. An important basis is to get to know the student, starting from a survey of the student's level and then find adapted material. The results also show that a large part of the student group has difficulty with decoding and language / listening comprehension, which are important factors for reading comprehension.

The study shows that reading comprehension is not only a cognitive ability, but motivation and how one sees oneself as a reader is of crucial importance.

The study's special pedagogical relevance shows that educators need to be active in text conversations and strategies to engage students in reading comprehension teaching.

Keywords

Cognitive science perspective, inference teaching, intellectual disability, neuropsychiatric disability, reading comprehension, sociocultural perspective,

Innehåll

1 Inledning.....	7
1.1 Problemområde	9
1.2 Syfte och forskningsfrågor	9
1.3 Centrala begrepp.....	9
1.3.1 Grundsärskolan.....	9
1.3.2 Intellektuell funktionsnedsättning	10
1.3.3 Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar	11
1.3.4 Läsförståelse	11
2 Bakgrund	13
2.1 Grundsärskolan.....	13
2.2 Styrdokument	14
2.3 Speciallärare med inriktning utvecklingsstörning.....	15
2.4 Inkludering och tillgänglighet	16
3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning.....	17
3.1 Avkodning och läshastighet	17
3.2 Ordförråd och språkförståelse	18
3.3 Lättlästa texter	19
3.4 Inferenser och mentala scheman	21
3.5 Exekutiva funktioner	22
3.6 Strategier i läsförståelse - textsamtal.....	23
4 Teoretiska utgångspunkter.....	28
4.1 Sociokulturell teori	28
4.2 Kognitionsvetenskap	29
5 Metodbeskrivning.....	32
5.1 Val av metod	32
5.2 Urval.....	33

5.2.1 Presentation av informanter.....	34
5.3 Genomförande	35
5.4 Bearbetning och analysmetod	36
5.5 Tillförlitlighet och giltighet	37
5.6 Forskningsetiska överväganden.....	39
6 Resultatbeskrivning	40
6.1 Innebörden av läsförståelse	40
6.2 En begränsad läsförståelse- hur och varför?.....	41
6.3 Undervisning, metod och strategi.....	43
6.4 Resurser, tid och andra förutsättningar.....	45
6.5 Kartläggning och dokumentation	46
6.6 Utmaningar	47
6.7 Framgångsfaktorer och betydelsen av läsförståelse	47
7 Analys, sammanfattning och slutsatser	50
7.1 Sammanfattning av undervisning och strategier	50
7.2 Sammanfattning av möjligheter och utmaningar	51
7.3 Teoretisk tolkning i relation till den sociokulturella teorin.....	51
7.4 Resultatet i relation till den kognitionsvetenskapliga teorin	53
8 Diskussion	56
8.1 Teoridiskussion	56
8.2 Metoddiskussion.....	57
8.3 Resultatdiskussion	58
8.3.1 Undervisning och strategier.....	59
8.3.2 Möjligheter och utmaningar	63
9 Framtida forskning	66
9.1 Specialpedagogiska implikationer.....	66
10 Slutord	68

Referenser.....	69
Bilaga I, missivbrev och samtyckesblankett	75
Bilaga II, intervjuguide.....	78

1 Inledning

Under vår utbildning till speciallärare mot utvecklingsstörning har flera perspektiv vidgats och motivationen kring allas rätt till utveckling och utbildning har växt allt starkare. När vi började fundera kring ämnesval till vårt examensarbete hamnade läsning och skrivning snabbt i fokus, eftersom det är en förmåga som har en stor betydelse i flera ämnen och vidare i vuxenlivet. Efter att ha läst ett flertal vetenskapliga artiklar inom området riktades vårt fokus snart till läsförståelse. I många av artiklarna tog man upp vikten av läsarens samspel, motivation och de kognitiva förmågor som krävs för att förstå och ha användning av olika typer av texter. Reichenberg (2013) gör sig tydlig i sin ståndpunkt, då hon uttrycker att dagens samhälle ger inga rättigheter, utan man måste göra anspråk på sina rättigheter, och utan en god läsförståelse har man inte den möjligheten. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Detta innebär att utveckling inom läsförståelse bör ses som en utveckling genom hela skolgången. Lärare ska förbereda eleverna för samhället och vuxenlivet, alltså måste vi undervisa våra elever i att läsa och förstå skriven text för att kunna ta vara på sina rättigheter och skyldigheter i samhället. Andersson (2014) skriver:

Lärarens förhållningssätt till hur undervisningen genomförs är nära förknippad med dennes kompetens. Där läraren är aktiv och pådrivande, och där han/hon besitter en förmåga att utforma undervisningen så att den fungerar för olika elever, påverkas elevernas studieresultat i positiv riktning (Andersson, 2014, s. 18).

Läsning är ett brett forskningsområde där flera olika delar kan studeras och beskrivas. Under de tidiga skolåren lär sig eleverna känna igen bokstäver och ord för att sedan förstå sambandet mellan ljud och bokstav, och därefter skapa mening i de ord och texter de möter. Föreliggande examensarbete koncentrerar sig på området läsförståelse, hur läsaren interagerar och skapar mening i texten. För en elev med en intellektuell funktionsnedsättning (IF) kan vägen till att bli läs-, - och skrivkunnig utmanas på flera plan och på så vis erfordras särskild kompetens och engagemang hos de pedagoger som undervisar denna elevgrupp. Att kunna läsa och förstå olika texter är en grundläggande förmåga för att bli en delaktig och självständig samhällsmedborgare. Genom att läsa och förstå texter i skolan tar eleven till sig kunskap i olika ämnen, samtidigt som det i samhället ställs krav på att förstå och använda texter för att fungera i vardagen. Att kunna

använda skriven text är både av nytta, men även betydelsefullt för personlig utveckling. Vi behöver kunna ta del av information om världen omkring oss samtidigt som vi skapar relationer mellan människor. Texter förbinder människor och skapar förståelse för varandra och vår omvärld.

För elever med IF kan förmågan att kommunicera med text öppna upp möjligheter för gemenskap och ge ett mer berikande liv. Att få ta del av de mest gynnsamma metoder för att utveckla sin läs- och skrivutveckling beskrivs av flera studier som en grundläggande rättighet för alla elever, oavsett funktionsnedsättning (Schnorr, 2011; Reichenberg & Löfgren, 2013; Skolverket, 2016; Garrels, 2018). Författarna förklarar hur en individs livskvalité och hälsa ökar om man kan ta del av ord och text i sin omgivning. Utan denna förmåga riskerar individen att hamna i utanförskap, både socialt och i yrkeslivet.

Trots forskning (Lundberg & Reichenberg, 2011) som visar, att med rätt kompetens och en evidensbaserad undervisning, kan elever med IF göra framsteg i sin läsförståelse, visar samtidigt flera undersökningar (Mattson & Roll- Pettersson 2007; Lundberg & Reichenberg, 2011; Ombudsman for Children in Norway, 2017; Nordahl, 2018) att elever med IF inte når nämnvärt goda resultat, även om de får särskild undervisning i området.

Internationella studier visar att elever med IF ofta brister i läsförståelse, likväl som nationella studier visar att även svenska elever med IF inskrivna i särskolan har svag läsförståelse. Samtidigt visar undersökningarna att elever i särskolan inte alltid ges rätta förutsättningar att utveckla sin förståelse för olika texter (Berthén, 2007; Skolinspektionen, 2010; Lemons et al., 2013; Reichenberg & Löfgren 2013).

Med utgångspunkt i att elever med IF får ökad förutsättning att kunna leva ett aktivt, deltagande och socialt liv om de erhåller förmågan att kunna läsa och förstå en sammanhängande text, ser vi en studie som bidrar med kunskap om läsförståelse som betydelsefull.

Arbetet har skrivits i par och arbetsprocessen har skett i ett samspel och ett nära samarbete inom samtliga områden i arbetet. Båda skribenter har deltagit under samtliga intervjuer för att skapa transparens och en likvärdig inblick kring resultatet. Transkribering av resultatet delades upp, då vi skrev hälften var. En struktur av resultatets sammanställning gjordes gemensamt, medan textproduktionen delades upp av båda skribenter. Litteratur och forskning har bearbetats gemensamt även om textproduktionen slutligen fördelats

lika för att på ett mer effektivt sätt sammanställa litteraturgenomgången. Diskussion och sammanfattning har sammanställts i dialog genom gemensam skrivning.

1.1 Problemområde

För att kunna stötta elever att utveckla strategier i att förstå och använda texter är det av stor vikt att få en beskrivning av hur verksamma pedagoger i grundsärskolan upplever arbetet med läsförståelse. Skolans verksamhet ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800). En relevant del i föreliggande studie blir således att sätta pedagogers upplevelser i relation till forskning och evidensbaserade metoder. En ökad förståelse kring faktorer som främjar elevers läsförståelse kan bidra till ökad kunskap om hur pedagoger i grundsärskolan kan utveckla sin undervisning.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är, att utifrån några pedagogers beskrivningar belysa undervisning i läsförståelse för elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF) och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) i grundsärskolans årskurser 7–9 för elever som läser ämnet svenska. För att uppnå studiens syfte formuleras följande frågeställningar:

- Hur beskriver pedagogerna sin undervisning i läsförståelse för elever med IF och NPF?
- Vilka pedagogiska strategier krävs av undervisningen för att elever med IF och NPF ska utveckla sin läsförståelse?
- Vilka möjligheter och utmaningar upplever pedagoger i arbetet med läsförståelse?

1.3 Centrala begrepp

Flera olika begrepp nämns i sammanhang då undervisning i läsförståelse diskuteras. Nedan förklaras en del av dem.

1.3.1 Grundsärskolan

Grundsärskolan är en nioårig skolform som är till för de elever som inte når kunskapskraven i vanlig grundskola på grund av en IF (SFS 2010:800). Grundsärskolan är uppdelad i två grupper, elever som läser ämnen och elever som läser ämnesområden. År 2011 fick grundsärskolan en egen läroplan (Lgrsär11). De elever som läser ämnesområden har en grav eller måttlig funktionsnedsättning och läser fem

ämnnesområden estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning. De elever som har en lindrig funktionsnedsättning läser ämnen som i hög grad liknar grundskolans läroplan i ämnen och kunskapskrav. Grundsärskolan följer en annan timplan än vad grundskolan gör och därför skiljer sig ämnenas tid och omfattning mot grundskolans timplan. De elever som har en lindrig funktionsnedsättning läser alla de ämnen som grundskolans elever gör, förutom moderna språk (Skolverket, 2018). Om vårdnadshavarna önskar och med huvudmannens godkännande kan elever med IF läsa integrerad i grundskolan och läsa enligt grundsärskolans läroplan (Skolverket, 2015). I skrivande stund har beslut fattats av skolminister Ekström om att grundsärskolan ska byta namn till anpassad grundskola och att gymnasiesärskolan ska byta namn till anpassad gymnasieskola (Språktidningen, 2021).

1.3.2 Intellectuell funktionsnedsättning

I skollagen och skolans övriga styrdokument används benämningen utvecklingsstörning för den målgrupp som grundsärskolans och gymnasiesärskolans elever riktar sig till. I Statens offentliga utredningar (SOU 2021:11) föreslås att denna benämning ska ersättas med begreppet intellektuell funktionsnedsättning. Det är således det begrepp föreliggande examensarbete använder, men på vissa ställen då vi direkt refererar till skollagen och till speciallärarutbildningen behöver vi använda benämningen utvecklingsstörning. Genom åren har människor med IF benämnts på många olika sätt (Ineland et al., 2013). Några benämningar som Ineland et al. (2013) tar upp är idioter, sinnesslöa, psykiskt efterblivna eller begåvningshandikappade. Dessa olika benämningar är inte synonyma då de kommer från olika tidsepoker och man har i olika tider sett på denna grupp av människor på olika sätt. Swärd och Florin (2011) tar upp att IF är ett brett begrepp med många variationer av kognitiva och exekutiva förmågor, men i sin helhet är det en nedsatt intelligens som förenar dessa människor utifrån specifika kriterier. Den nedsatta intelligensen ska ha uppstått under utvecklingsperioden före 16 års ålder.

Intelligens mäts i IQ och utgår från ett IQ på 100 och där de flesta har ett IQ mellan 90 och 110. Ineland et al. (2013) skriver att om en person har IQ 70 eller lägre så räknas det som att ha en IF. Detta motsvarar ca 2-3 procent av befolkningen. Inom funktionsnedsättningen finns olika stadier. I Sverige är det brukligt att dela in efter Kyléns (1981) teorier om begåvning i A, B eller C nivå. Världshälsoorganisationen (WHO, 2003) benämner denna indelning vid djup utvecklingsstörning, svår och måttlig

utvecklingsstörning samt lätt eller lindrig utvecklingsstörning. A- stadiet innebär att en person endast besitter förmågan att uppleva här och nu. B-stadiet innebär att personen har förståelse för sin närmiljö och saker som den själv har varit med om. Personen har en uppfattning om tid. Personer i B-stadiet har svårt att visualisera hur det kan bli om det sker förändringar. Förändringen måste ses för att förstås. C-stadiet är när individen kan förstå tid och rum, att det kan finnas olika vägar och ändå komma fram till samma mål. Vid C- stadiet finns fortfarande svårigheter att lösa olika problem med många instruktioner (Kylén, 1981). Vid en intellektuell funktionsnedsättning är det ganska vanligt med en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning som tilläggsdiagnos (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020a).

1.3.3 Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

I Sverige är neuropsykiatriska funktionsnedsättningar ett samlingsbegrepp för ett antal diagnoser som oftast ställs under barndomen men som man även kan få i vuxen ålder. Funktionsnedsättningen heter neuropsykiatrisk eftersom det handlar om att hjärnan och nervsystemet bearbetar information på ett annorlunda sätt. Några av de vanligaste funktionsnedsättningarna är attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD), autismspektrum, Tourettes syndrom och språkstörning. En person med NPF har ofta annorlunda perceptuella och kognitiva förutsättningar, det vill säga hur man bearbetar information och sinnesintryck (Diagnostical and Statistical manual of Mental Disorders, 2013). Detta kan få konsekvenser för lärandet i skolan (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020b). En person med NPF kan ha flera av diagnoserna, samt ytterligare funktionsnedsättning som tilläggsdiagnos. Några av de symptom som kännetecknas är svårigheter med att reglera sin uppmärksamhet och att tolka och kommunicera med sin omgivning. Några andra symptom kännetecknas även vid förmågan att styra sina impulser och anpassa sin aktivitetsnivå. Att hålla kvar information i minnet, samt att kontrollera motoriken anses dessutom som utmärkande (Diagnostical and Statistical manual of Mental Disorders, 2013).

1.3.4 Läsförståelse

I arbetet används följande övergripande definition av begreppet läsförståelse: förmågan att kunna tolka, hantera information, skapa och omskapa mening i olika texter.

Läsförståelse innebär även en interaktion, det vill säga, ett samspel mellan läsaren och texten (Skolverket, 2016).

2 Bakgrund

I denna del ges en beskrivning av styrdokument och vilken yrkesroll speciallärare med inriktning utvecklingsstörning har i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Det ges även en förklaring till inkludering och tillgänglighet i relation till elever med funktionsnedsättningar.

2.1 Grundsärskolan

För att bli mottagen i grundsärskolan krävs att eleven genomgår en psykologisk, medicinsk, pedagogisk och social utredning. Utredningen sker i samråd med elevens vårdnadshavare. Om utredningarna visar att eleven har en intellektuell funktionsnedsättning och till följd av denna funktionsnedsättning inte klarar kunskapskraven i skolan har eleven rätt till att läsa ämnen eller ämnesområden i skolformen grundsärskolan. Eleven får då möjlighet att bli mottagen i grundsärskolan och läsa ämnen eller ämnesområden enligt grundsärskolans läroplan (SFS 2010:800). I Skolverkets allmänna råd (SKOLFS 2001:23) skrivs att det krävs en helhetsbedömning av eleven innan beslut fattas att ta emot eleven i grundsärskolan. Denna helhetsbedömning ska utgå från elevens bästa och att man har gjort alla de stödinsatser eleven varit i behov av för att nå kunskapskraven. Mottagande i grundsärskolan innebär inte givet en fysisk placering i grundsärskolan, utan man har även möjlighet att läsa som integrerad elev i grundskolan enligt grundsärskolans läroplan och kursplaner (SFS 2010:800; Skolverket, 2014a).

Skollagen beskriver att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning. Genom att göra lärmiljön tillgänglig, skapa förutsättningar för alla elever att vara delaktiga med ett inkluderande arbetssätt där olikheter tillåts vara en tillgång, skapas förutsättningar för likvärdig utbildning (SFS 2010:800). Diskrimineringslagen (SFS 2008:567) beskriver att brister i tillgänglighet räknas som en diskriminerande handling. Detta ställer krav på skolor att garantera att elever med funktionsnedsättning får sådant stöd att de kan anses vara i en jämförbar situation med elever utan funktionsnedsättning. Emellertid har flera studier (Berthén, 2007; Skolinspektionen, 2010; Östlund, 2012) visat att grundsärskolan tenderar att lägga större fokus på omsorg och mindre fokus på elevers kunskapsutveckling. Skolinspektionens (2010) och Berthéns (2007) undersökning riktade bland annat kritik mot grundsärskolan för brist på aktiv och meningsfull läsundervisning.

Enligt konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning har personer rätt till en anpassad utbildning av god kvalitet som möjliggör ett aktivt och deltagande liv i samhället (SÖ 2008:26). Statens offentliga utredningar (SOU 2021:11) påvisar utvecklingsbehov inom grundsärskolan då de talar för behov av en stärkt utbildning för elever med IF. De punkter som framkommer i utredningen är: en garanti för tidiga stödinsatser för elever som läser svenska, kompetensutbildning för personal, mer svenska i timplanen, bättre stöd och riktlinjer i hur man använder bedömningsmaterial i bland annat svenska. I grundsärskolan finns det frivilliga bedömningsstöd *Gilla läsa skriva* utgivet av Skolverket. Bedömningsstödet *Gilla läsa skriva* finns i ämnena svenska, svenska som andraspråk samt matematik (Skolverket, 2014b).

2.2 Styrdokument

I Läroplan för grundsärskolan 2011 görs skolans uppdrag tydligt, att utforma en anpassad och strukturerad undervisning där elever utifrån sina förutsättningar kan utvecklas så långt som möjligt utefter utbildningens kunskapsmål. Utbildningen inom grundsärskolan ska i så stor utsträckning som möjligt motsvara den som finns i grundskolan. Läraren ska organisera undervisningen så att eleven får stöd i sin språk - läs och skrivutveckling och tillämpa ett arbetssätt som leder till elevers självständighet och ökat eget ansvar (Skolverket, 2018). För elever som till följd av funktionsnedsättningen har svårt att uppfylla kunskapskraven, ska åtgärder vidtas som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. (SFS 2010:800)

Grundskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmåga att tillägna sig dessa. Utbildningen ska utformas så att den bidrar till personlig utveckling, förbereder eleverna för aktiva livsval och ligger till grund för fortsatt utbildning. Utbildningen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet (SFS 2010:800, 11 kap 2§)

I ämnet svenska (Skolverket, 2018) beskrivs det att eleverna ska utveckla sin förmåga att läsa, förstå och reflektera över olika texter. Utbildningen ska bidra till att eleverna utvecklar ett intresse för att läsa och möjlighet att använda språket i olika syften, i olika kommunikationsformer, att kritiskt värdera information från olika källor och att uttrycka åsikter och egna tankar i tal och skrift. I text och skrift och andra kommunikationsformer

ska eleverna även fördjupa sin förståelse för omvärlden och sin ord- och begreppsförståelse. Ur det centrala innehållet för årskurs 7–9 kan man läsa att undervisningen ska behandla lässtrategier för att avkoda och förstå olika texter. Eleven ska få undervisning i sökläsning och läsning mellan raderna, samt digitala verktyg för kommunikation. Eleverna ska även lära sig språkliga strategier för att minnas och lära, såsom tankekartor och stödord.

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9 är bland annat att med stöd av bilder kunna läsa olika texter från olika genrer. Eleverna ska visa sin förståelse genom att svara på frågor, ställa egna frågor och återberätta delar av innehållet. Dessutom ska eleven medverka i att beskriva och jämföra olika sorters texter och bidra till resonemang om budskap och handling. I grundsärskolans läroplan anges att eleverna efter genomgången grundsärskola ska kunna använda det svenska språket i tal och skrift på ett nyanserat sätt för vidare studier och i vardagslivet (Skolverket, 2018).

2.3 Speciallärare med inriktning utvecklingsstörning

Speciallärarens yrkesroll innebär bland annat att med vetenskap och beprövad erfarenhet kunna skapa en lärmiljö som gynnar elever med IF och NPF. I examensordningen (SFS 2017:1111) beskrivs att som speciallärare mot utvecklingsstörning ska läraren visa förmåga att kritiskt och självständigt ta initiativ till att, analysera och medverka i förebyggande arbete och bidra till att undanröja svårigheter i olika lärmiljöer. Specialläraren ska dessutom besitta en fördjupad kunskap om elevers språk- och begreppsutveckling och deras behov av stimulans av denna. Vidare kan man läsa i examensordningen att specialläraren ska besitta en särskild förmåga att kunna individanpassa arbetssätt för elever i behov av särskilt stöd samt en kunskap om elevens utveckling i relation till undervisningsämnena (SFS 2017:1111).

För att vara behörig att undervisa i särskolan krävs en speciallärarexamen med specialisering mot utvecklingsstörning (Skolverket, 2021). I skrivande stund finns det en stor brist på behöriga speciallärare mot utvecklingsstörning. Detta bekräftas av Skolverkets statistik från läsåret 2019/2020 som visar att endast 13 procent av lärarna i grundsärskolan är legitimerade och har behörighet i minst ett ämne (SOU 2020:42, SOU 2021:11). Utredarnas förslag är att förlänga övergångstiden då det krävs behörighet och legitimation för att arbeta på en grundsärskola.

2.4 Inkludering och tillgänglighet

Inkludering Ett centralt begrepp i arbetet med elever med funktionsnedsättningar är delaktighet. Begreppet lyfts i samtliga styrdokument, men det är inte alltid tydligt vad som avses med att vara delaktig i sin undervisning. Specialpedagogiska skolmyndigheten (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2021b) identifierar begreppet med de sex aspekterna tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, engagemang, autonomi och erkännande. En förutsättning för att en elev ska känna sig delaktig i skolans verksamhet är att det erbjuds en pedagogik där eleverna förstår sin undervisning, känner engagemang och kan påverka sin situation (Ineland et al., 2013). Världshälsoorganisationen (WHO) förtydligar begreppet delaktighet ”En persons engagemang i en livssituation” (WHO, 2003, s.14).

Salamancadeklarationen är en överenskommelse som togs fram i syfte att ge elever i behov av särskilt stöd en god inkluderande och tillgänglig utbildning. Med en inkluderande utbildning menar deklARATIONEN bland annat att elever med särskilda behov har rätt att möta en likvärdig utbildning av hög kvalitet. En tillgänglig utbildning syftar delvis till att erbjuda olika inlärningssätt. Deklarationen har skrivits under i flera länder, bland annat Sverige och dokumentet gör ett tydligt anspråk på att ett integrerat, solidariskt och demokratiskt samhälle endast kan formars genom en strävan efter mångfald där människor med och utan funktionshinder får möjlighet till en likvärdig utbildning (Svenska Uneskorådet, 2006). Det är en del av de mänskliga rättigheterna och en förutsättning för social rättvisa att på både individ, grupp och samhällsnivå kunna påverka och vara en resurs i samhället (UNICEF Sverige, 2009).

3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Detta kapitel belyser de teman som i litteratur och forskning visar relevans för området i vår studie. Litteratur och forskning flätas samman i texten för att ge arbetet en tydlig struktur utefter olika områden.

3.1 Avkodning och läshastighet

De framstående läsforskarna Westlund (2009) och Reichenberg och Lundberg (2011) menar att de flesta läsforskare idag är eniga om att goda avkodningsstrategier har stor inverkan på läsförståelsen. Flera internationella forskare (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) konstaterar att för att läsa med förståelse behövs två förmågor, avkodningsförmåga och språk/hörförståelse. Avkodningsförmåga innebär att kunna läsa ut ord rätt med ett läsflyt. Språk/hörförståelse innebär att förstå vad orden betyder, förstå grammatik, att kunna ”läsa mellan raderna” (inferenser) och att ha förförståelse. Vidare menar Ingvar (2008), att då eleven innehar en god avkodningsförmåga belastas inte arbetsminnet i lika stor utsträckning, vilket tillåter eleven att lättare fokusera på innehållet i stället för avkodningen. Emellertid betonar samtliga forskare (Ingvar, 2008; Westlund, 2009; Reichenberg & Lundberg, 2011) att en god läshastighet som enskild faktor inte automatiskt leder till en god läsförståelse, men att det ger en ökad förutsättning. Att åtskilliga elever med IF och NPF har svårigheter med avkodning visar flera vetenskapliga studier (Schnorr, 2011; Reichenberg & Löfgren, 2013; Garrels, 2018). Undersökningar (Lemons et al., 2016) om hur skolor arbetar med läsning och skrivning för elever med IF visar att läs- och skrivinlärning ofta sker på ett ganska osammanhängande och ostrukturerat sätt. Forskarna ser att personalen ofta hämtar material från en mängd olika källor och ger lösryckta uppgifter som saknar vetenskaplig förankring. De ser även att läsövningarna ofta sker på ett osystematiskt sätt utan kontinuitet. Författarna förespråkar således att man använder en evidensbaserad metod eller modell och arbetar på ett mer systematiskt sätt.

Den metod som framstår mest effektiv för att förbättra avkodningsförmågan hos elever med läs-, och skrivsvårigheter är strukturerad träning i ljudmetoden där man tränar kopplingen mellan ljud (fonem) och bokstäver (grafem) (Vetenskapsrådet, 2015; Levlin & Nakeva von Mentzer, 2020). Likaså visar rapporten från statens beredning i medicinsk och social utvärdering (SBU, 2014) att för elever med dyslexi anses ljudmetoden vara

den mest effektiva metod för att övervinna avkodningssvårigheter. Arbetsmaterial och övningar enligt ljudmetoden återfinns i bland annat Rydaholmsmetoden, Bornholmsmaterialet, Bravkod, Trugs (Hallin, 2021) och Legilex (Legilex, 2021).

Logografisk läsning enligt helordsmetoden kan med fördel användas då man lär ut högfrekventa ord som inte kan ljudas på ett ljudenligt sätt (Castles et al., 2018). Men enligt Castles, Rastle och Nation finns det starka evidens för att lärare bör stötta elever i att lära sig kopplingen mellan språkljud och bokstav, samt att ljuda och bygga ord med hjälp av stavelser. Vidare framhåller de att kombinationen mellan ljudning och att öva in högfrekventa icke ljudenliga ord som ordbilder, ökar förutsättningen för en god avkodningsförmåga.

3.2 Ordförråd och språkförståelse

Bråten (2007) och Westlund (2009) konstaterar att det finns samband mellan en god muntlig språklig förmåga och en god läsförståelse. Det finns mycket som tyder på att eleven måste förstå dels ordets betydelse som ett enskilt begrepp, dels hur det sätts i sitt sammanhang med meningsbyggnad och grammatik. Vidare beskriver Westlund (2009) hur liknelser, metaforer, idiomatiska uttryck kan försvåra för många elever med språkliga svårigheter. Bråten (2007), Westlund (2009) och Reichenberg och Lundberg (2011) beskriver hur elevernas språkliga förmåga främjas av högläsning och stimulerande samtal om både texters innehåll och form. Reichenberg och Lundberg (2011) poängterar att högläsning lämpar sig för alla åldrar och tillåter ett mer avancerat och gestaltande språk, än vad eleverna oftast själva behärskar läsa. På så vis stimuleras ordförrådet och språket, så till vida att pedagogen stannar upp, förklarar och samtalar med eleverna om texten.

Boksamtal kan hjälpa eleven att tänka kring innehållet i skönlitteratur och att sätta ord på åsikter, känslor och kritiskt reflekterande. Begreppet ”boksamtal” kopplas ofta ihop med barn- och ungdomsförfattaren Aidan Chambers (1993), modell för reflekterande frågor kring skönlitterära böcker vid högläsning. Westlund (2009) beskriver hur nya ord inte enbart ska diskuteras, utan även skrivas. Vad gäller skrivning betonar Lundborg (2019) att minnesbilden av bokstäver och ord utvecklas med hjälp av handens rörelser vilket leder till att hjärnan stimuleras att minnas. Nerverna i hjärnan blir aktiva när vi utför en rörelse och därför lär vi ofta bättre genom att skriva för hand. Westlund (2009) ger exempel på mallar och diagram som kan användas för att ge struktur och förklaring på

nya ord, samt strukturer som förtydligar och visar på lärande. *Fruyer diagram*, *Venn diagram* och *VÖL* scheman är exempel på hjälpmedel för att skapa struktur och förståelse. Fruyer diagram är en mall som tydligt och med bildstöd kan visualisera begrepp. I mallen sätts begreppet i mitten av pappret medan fyra rutor kring begreppet förklarar begreppets definition, kännetecken, synonymer och antonymer (Storvik, 2020). Venn diagram är ett sätt att jämföra, hitta likheter och olikheter i ord, texter eller andra ämnen. Oftast består Venn diagram av två eller tre överlappande cirklar. I cirkarna skrivs ord eller visas bilder för att jämföra och se likheter och skillnader (Westlund, 2009). VÖL schema står för Vet-Önskar lära-Lärt. I VÖL- mallen delas pappret in i tre delar. I först delen skriver eleven vad hen vet om området. I andra delen skriver eleven vad hen skulle vilja veta om området. Till sist, efter undervisning i ämnet, skriver eleven i sista delen vad hen lärt sig (Westlund, 2009). Bråten (2007) beskriver hur man även bör samtala och titta på ordens delar. Genom att konkret visa exempel på hur man kan använda orden, samt att studera hur ordets delar ser ut med ordstam, suffix och prefix, synonymer, antonymer och böjningsformer blir eleven medveten om likheter och skillnader i språket.

3.3 Lättlästa texter

Lundberg och Reichenberg (2008) förklarar hur bokens läslighet påverkar huruvida en svag läsare klarar av att bearbeta texten. Vidare beskriver de hur läslighet handlar om textens layout, typsnitt och teckensnitt. Vad gäller strukturen i texten menar Lundberg och Reichenberg (2008) att innehållet bör vara tydligt med en röd tråd genom texten. Det är även lättare att förstå informationen om händelserna sker i tidsföljd. Det kan vara svårt för elever med IF och NPF att hålla kvar långa meningar i korttidsminnet, på så vis är kortare meningar att föredra då eleverna läser på egen hand. Vidare beskriver författarna att för elever som lätt tappar uppmärksamheten är det viktigt att hålla i gång samtal om texten under läsningen. Att introducera boken genom att prata om bilderna och vad boken kan tänkas handla om är ett sätt att underlätta för uppmärksamhet och förkunskaper. Lundberg och Reichenberg (2008) menar att man genom dessa samtal även kan diskutera orden de möter i texten. Reichenberg (2008) förklarar att många elever har svårt att förstå orsakssambanden i texten. Detta kan tränas genom att pedagogen lär eleven ställa varför frågor under läsningen. Författaren beskriver även hur pedagogen kan visa orden som beskriver orsakssambanden, *därför att*, *eftersom*, *för att*, *så att*, *ledde till*, *som är* och därefter låta eleverna använda dem själva i texter. Reichenberg (2008) kallar dessa ord

för textbindning eller murbruk, eftersom dessa små ord håller ihop samband och gör texten lättare att förstå. Vidare förklarar Reichenberg (2008) att om dessa ord saknas i texter kan man stötta elevernas förståelse genom att fylla i dem muntligt. Dessa samtal som förtydligar och förklarar kan ha stor betydelse för eleven. Författaren menar därför att en lättläst text således bör ha meningar med ord som binder ihop texten och gör orsak och verkan lättare att förstå. I en del lättlästa böcker är meningarna så korta att dessa ord inte finns, och det gör många gånger att innehållet blir svårare att förstå. Lundberg och Reichenberg (2008) framhåller att läsaren har lättare att göra inferenser om de korta orden som beskriver orsakssambanden är tydliga och fler i texten.

Vidare beskriver Lundberg och Reichenberg (2008) att om en elev lätt blir distraherad och har svårt att hålla ögonen fokuserade på texten bör sidan vara ren, utan allt för mycket text men med tydliga bilder som stödjer texten. Slutligen menar författarna att elevens intresse för bokens ämne och bilder har den mest avgörande betydelsen huruvida eleven blir motiverad att läsa. Lundberg och Reichenberg (2008) ger förslag på att böcker med regelbundna dramatiska och spännande händelser kan vara passande för elever med ADHD. Elever med uppmärksamhetssvårigheter kanske inte orkar med längre, sammanhängande texter och då kan kortare och mer överblickbara texter med luftig text passa bättre. Elever med autismspektrum har ofta specialintresse och då kan en god grund vara att utgå ifrån elevens intresse. Dessutom förklarar Lundberg och Reichenberg (2008) att elever med perceptuella eller motoriska nedsättningar kan ha svårt att hålla huvudet stilla och blicken riktad mot texten när de läser. Ögonrörelserna kan vara dåligt automatiserade. Det är svårt att flytta ögonen från rad till rad. För dessa elever kan en tydlig layout och inte allt för många textrader underlätta.

Som tidigare nämnt har läsforskare kommit fram till att läsa med förståelse innebär avkodningsförmåga och språk/hörförståelse (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Författarna anser att skillnaden mellan att läsa en text och att lyssna på en text är att eleven inte behöver avkodningsförmågan för att ta till sig innehållet i en text. I en studie av Grunér et al. (2017) konstateras att en del elever med avkodningssvårigheter blir hjälpta av uppläst text eftersom det ökar läshastigheten. Studien visar även att för elever med koncentrationssvårigheter och ADHD ökade textförståelsen eftersom de inte behövde lägga så stor energi på avkodningen samt att de även fick ta del av texten med hjälp av öronen. Grunér et al. (2017) såg alltså nyttan av att använda talsyntes för äldre

elever med ADHD symptom och koncentrationssvårigheter. Dock ingick inte elevgruppen med IF i studien. Hallin (2019), logoped och språkforskare beskriver att uppläst text främst kompenserar för avkodningen eftersom det bidrar med ett snabbare läsflyt. Eleven tillåts lyssna på texten med öronen och kan därmed lägga större fokus på innehållet än att avkoda. För de elever som har stora läsförståelsesvårigheter kommer inte uppläst material och talsyntes i sig att kompensera. Hallin (2019) förklarar att om en elev har svårt med att göra inferenser, tolka texten samt innehar ett begränsat ordförråd och bakgrundskunskap, blir inte eleven hjälpt av endast uppläst material. För att kompensera för den språkliga svårigheten behövs strategier och vägledande samtal av pedagoger. Man behöver förtydliga, stanna upp i texten och samtala om innehållet, förklara svåra ord och sammanfatta viktiga händelser.

3.4 Inferenser och mentala scheman

Elevens förmåga att skapa mentala förståelsescheman under läsningen påverkar elevens möjlighet att kunna göra inferenser eller som man även kallar det ”att läsa mellan raderna”. När eleven läser en text skapas bilder i huvudet, scheman skapas och olika inferenser görs (Bråten, 2007). Förståelsen och tolkningen av texten skapas med hjälp av mentala scheman där vi kategoriserar, ser samband och drar slutsatser av det vi läser. På så vis kan vi se helheter och förstå orsak verkan i händelseförlopp (Westlund, 2009). Både Reichenberg (2008) och Westlund (2009) menar att det är våra förkunskaper som gör det möjligt att göra inferenser. Vidare förklarar Westlund (2009) att det inte räcker med att använda sina egna förkunskaper och erfarenheter för att kunna fylla i de medvetna tomrummen i texten. Man måste även kunna dra slutsatser som ligger utanför egna erfarenheter för att kunna tolka vissa texter. Westlund (2009) skiljer mellan modellbaserade inferenser och textbaserade inferenser. Modellbaserade inferenser innebär att läsaren gör tolkningar av tomrummen i texten genom egna erfarenheter och förkunskaper. Textbaserade inferenser innebär att läsaren kan sätta ihop information från olika delar i texten för att sedan samordna informationen till en helhet.

Bråten (2007) förklarar hur våra inre scheman påverkas av vår bakgrund, ålder, etnicitet och kognitiva förmåga. Ytterligare nämner han hur läsaren lagrar information i minnet på ett strukturerat sätt, vilket kan medföra att elever med en annorlunda kognition kan ha svårt att sortera informationen i minnet. Likväl Westlund (2009) som Bråten (2007) menar att elever med kognitiva nedsättningar kan behöva hjälp med strategier för att

visualisera och minnas texten. Här beskriver Westlund (2009) att läraren kan modellera genom att tänka högt, samt visualisera så att eleverna kan imitera de steg som krävs för att klara av att göra modellbaserade och textbaserade inferenser.

3.5 Exekutiva funktioner

Pressley och Block (2002) sammanfattar att läsförståelse måste förstås som en kognitiv process samtidigt som den påverkas och utvecklas i ett socialt samspel. Westlund (2009) betonar att det kräver koncentration för att läsa och samtidigt skapa mentala bilder för att sedan kunna relatera det man läser till sin omvärldskunskap.

Personer med IF och NPF har ofta flera nedsatta exekutiva förmågor som behöver stöttas med en strukturerad undervisning (Gärdenfors, 2010; Reichenberg & Lundberg, 2011; Carlsson Kendall, 2015). Vidare skriver Carlsson Kendall att våra exekutiva förmågor innebär bland annat att kunna tänka igenom en handlingsplan, reglera målstyrda handlingar, hålla kvar uppmärksamhet, möjlighet att skifta fokus, motivera sig själv när något är ansträngande och att använda arbetsminnet. Cartwright (2007) beskriver hur dessa exekutiva förmågor spelar en central roll i läsförståelseprocessen. Förmågan att hålla ett mål i huvudet samtidigt som att ha en planering för hur man ska nå dit, menar Cartwright är exekutiva förmågor som spelar en betydande roll i förståelsen. Vidare beskriver Bråten (2007) hur motivation och intresse kan vara en avgörande faktor för att en elev med exekutiva svårigheter får viljan att kämpa sig igenom denna mentala ansträngning. Likaså Franzén (2010) uttrycker vikten av motivation vid läsning:

”...motivation är A och O, utan den blir det ingen riktig läsning.” (Franzén, 2010, s.5)

Medan forskare Pressley och Block (2002) och Bråten (2007) förklarar hur den kognitiva och exekutiva förmågan bör beaktas i läsförståelseprocessen, menar även forskare att motivation, engagemang och självbild är en betydelsefull komponent (Taube, 2007). Afflerbach (2007) påtalar att lärarens bedömning av elevens läsförståelse ska innefatta både en kognitiv och en affektiv kartläggning av eleven. Den kognitiva delen innebär elevens förmåga att förstå och tolka texten. Den affektiva delen handlar om elevens motivation och engagemang till att läsa, samt elevens självbild kring hur hen ser sig själv som läsare. Gärdenfors (2010) beskriver hur motivationen påverkar elevens grad av uppmärksamhet, samtidigt som det stärker arbetsminnet. Även Bråten (2007) beskriver hur arbetsminnet stärks av en förståelse och intresse av det man lär.

Gärdenfors (2010) förklarar hur motivationen kan gynnas av metakognitiva strategier i undervisningen. Han beskriver metakognition som förmågan att förstå hur man lär. Elever som har svårt att styra sina känslor, förmågan att fokusera och hantera sina impulser behöver betydligt mer träning och vägledning i hur de lär. Begreppet metakognition, att tänka om tänkandet, är exempel på hur ett metaspråk används för att kunna tala om läsförståelse. Metakognitiva frågor inom läsförståelse handlar om att göra eleven medveten om hur man med hjälp av strategier kan ta sig an och förstå en text. Goda läsare visar metakognitiva förmågor genom de strategier de använder vid läsning. Det kan innebära att förstå syftet med läsningen. Det innebär även att se om det räcker att sökläsa, eller bedöma att man måste gå igenom hela texten för att hitta svar. Gärdenfors (2010) menar att läraren har en viktig roll i att ge eleverna stöd i att förstå de lässtrategier som krävs för att förstå olika texter.

3.6 Strategier i läsförståelse - textsamtal

Shanahan et al. (2010) förklarar att strategier i läsförståelse innebär medvetna mentala handlingar för att förbättra läsförståelse och minnas vad man läst. Flera studier pekar på att elever med IF och NPF, i likhet med övriga läsare, behöver strukturerad och systematisk undervisning för att träna läsförståelsen (Franzén, 1997; Alfassi et al., 2009; Lundberg & Reichenberg, 2013). De två forskningsbaserade modeller för textsamtal som kommer att presenteras i föreliggande studie är *reciprok undervisning* (RU) och *inferensträning* (LF).

Palinscar och Brown (1984) utvecklade på 1980-talet strategin *reciprocal teaching* (RT), som på svenska benämns som reciprok undervisning (RU). I Sverige har Reichenberg förespråkat metoden eftersom den har visat goda resultat i studier för elever med IF (Reichenberg, 2013; Lundberg & Reichenberg, 2013). Reichenberg benämner metoden som reciprok undervisning eller ömsesidig undervisning. Modellen bygger på att elever stegvis lär sig strategier att förbättra läsförståelsen genom textsamtal. Samtalet är en dialog där läraren ställer frågor och vid behov ”tänker läraren högt” för eleverna, för att modellera hur man kan tänka, förstå och ta sig an en text. De fyra huvudstrategierna i modellen är:

- Att förutspå vad texten/boken kommer handla om
- Att ställa frågor om texten
- Att klargöra otydligheter

- Att sammanfatta texten

Alfassi et al. (2009) undersökte effekterna av RU för elever med lindrig till måttlig IF. I denna studie ingick 35 elever i ålder 15–21 år som skulle få undervisning i RU under 24 lektioner. Hälften av eleverna fick undervisning enligt RU modellen och den andra hälften fick träna traditionell läsförståelse på egen hand, genom att läsa och svara på frågor. Gruppen av elever som inte fick ta del av RU undervisningen kunde få hjälp att svara på frågor och sammanfatta, men de fick inte hjälp med några strategier.

Studien delades in i fyra olika faser. Fas 1 var en förprovning som gjordes på alla elever för att kartlägga deras kunskaper. Deltagarna bedömdes vara svaga läsare och svårigheter med avkodning. I fas 2 delades eleverna upp i två grupper under 12 veckor. Hälften av eleverna som följde modellen RU fick texter på 40–500 ord som var anpassade för vuxna. Kontrollgruppens elever fortsatte med läsning av berättande texter på 20–30 ord från en arbetsbok som var avsedda för små barn. Under fas 3 gick alla elever in i en underhållsperiod på 12 veckor, vilket innebar att eleverna själva tränade på det som de lärt sig under fas 2. Under fas 4 gjordes uppföljningar och bedömningar.

Hypotesen som forskarna hade ställt sig var att undervisning med RU skulle ge bättre förståelse av vad man läst än om man använde traditionell undervisning i läsförståelse. Efter 24 lektioner med vägledad undervisning i RU visade resultat att RU gav överlägset bättre resultat än traditionell undervisning i läsförståelse. Forskarna kom fram till att det krävdes mycket ansträngning av lärarna under RU för att engagera och driva eleverna i samtalen. Forskarna såg även att det behövdes mycket tid för eleverna med IF att lära sig strategier och bli mer självständiga i arbetsgången. Forskarna drog slutsatsen att studien visar att det finns goda belegg för att steginriktade och strukturerade textsamtal liknande RU bör användas i undervisning i läsförståelse för elever med IF. Slutligen skriver de att deras resultat utmanar den vanliga uppfattningen om läskunnigheten hos människor med IF. Med vägledning når elever med IF längre i läsförståelse än vad forskarna hade trott.

Den andra strategin för strukturerade textsamtal som tas upp i föreliggande examensarbete kallas inferensträning (LF). Lena Franzéns (1997) modell i inferensträning är en modell som fokuserar på att lära eleverna att läsa mellan raderna och att förstå orsakssamband. En central del är att läraren modellerar var de kan hitta svaren i texten. Modellundervisningen börjar med att läraren visar frågan och därefter

visar eleverna hur hen tänker och letar efter svaren. Därefter delar pedagogen på ansvaret med eleverna i att hitta svaren i texten. Målet är att eleverna ska bli så självständiga som möjligt i denna process. I modellen går man igenom tre olika typer av fråga-svar till en text. Typ 1 svar innebär att svaren finns i texten och är lätta att hitta. Frågorna kallas ”precis där frågor”. ”Precis där frågor” är enklast och kännetecknas vid att de ord som används i frågan hittas direkt i texten. Nästa steg kallas, typ 2 svar och innebär att svaren finns i texten men är lite svårare att hitta. Frågorna kallas ”Tänk efter och leta frågor”. Dessa svar kräver information från mer än en mening. Svaret finns i texten men eleven måste leta efter svaret och kanske sökläsa hela texten. Den sista nivån kallas typ 3 svar och går ut på att svaren inte går att hitta direkt i texten. Frågorna kallas ”På egen hand fråga”. Vid dessa frågor tränar läsaren på att göra inferenser. ”På egen hand frågor” måste man leta efter svaret i huvudet och använda sin förkunskap (Franzén, 1997; Reichenberg & Lundberg, 2011).

Franzén (1997) förtydligar arbetsgången med att grupperna ska vara små, högst 4–5 när man introducerar metoden. Hon beskriver även att läraren gärna får läsa upp texten och frågorna så att det inte blir några missförstånd eller att eleven fastnar på grund av svårigheter med avkodning. När läraren går igenom en ”på egen hand fråga” är det viktigt att eleverna skriver ner svaret själv (eller berättar för en vuxen) innan man går igenom alla svar muntligt. Det finns en stor risk att eleven tror att hen svarat fel om inte de övriga eleverna svarat exakt samma. Här är det viktigt att läraren förtydligar att det inte finns ett rätt svar, utan att svaren kan bli olika. Franzén (1997) beskriver att denna diskussion med eleverna är den typ av textsamtal som tränar eleverna bäst på att göra inferenser.

I Sverige har Lundberg och Reichenberg gjort flera studier om vilka metoder i läsförståelse som ger goda resultat för elever med IF och NPF. I en studie undersöker och jämför Lundberg och Reichenberg (2013) de två modellerna LF och RU för elever med IF. Undersökningen gjordes på 40 elever i ålder 13–18 år från 4 olika skolor, i en region i västra Sverige. Eleverna delades in i två olika grupper som skulle undervisas i 8 veckor och totalt 16 lektioner. De skulle undervisas efter två olika metoder, den första är RU och vid denna undervisning går man igenom de fyra stegen, att förutsäga, att ställa frågor till texten, att reda ut oklarheter och slutligen sammanfatta texten med egna ord. Den andra gruppen av elever undervisades i LF där fokus låg på att svara på de tre olika frågorna inom modellen, där läsa mellan raderna är en väsentlig del av träningen.

Innan studien genomfördes testade forskarna läsförmågan hos eleverna, för att kunna kontrollera utvecklingen efter studien. Under de fem första tillfällena deltog Lundberg eller Reichenberg (2013) i den praktiska undervisningen tillsammans med en av lärarna. Forskarnas deltagande utgjordes av att lärarna skulle få handledning i modellerna LF och RU. Därefter hade lärarna hand om den största delen av undervisningen. Efter de tre första tillfällena filmades lektionerna för att senare kunna analyseras. Resultatet visar att elever med IF kan förbättra sin läsförståelse med hjälp av de strategiska undervisningsmodellerna. Båda metoderna gav positiva resultat och forskarna kunde inte påvisa någon större skillnad i resultat mellan metoderna. Forskarna trodde att RU skulle ge bättre resultat eftersom metoden innehåller fler strategier som eleverna är aktiva i. Eleverna som undervisades i RU samtalade i större utsträckning och visade större spontanitet i jämförelse med LF. Forskarna drog även slutsatsen att elevernas kognitiva engagemang ökade i jämförelse med LF. De slutliga resultaten visade ändå att forskarna inte kunde påvisa att den ena metoden gav bättre resultat än den andra. Slutsatserna som Lundberg och Reichenberg (2013) drog var att samtalen som hade förts i de båda metoderna gav förbättrade resultat och det viktiga var att läraren gav rätt stimulans och bra instruktioner.

Centralt i de båda modellerna, RU och LF, är att läraren spelar en central roll i att vägleda med frågor, ”tänka högt”, modellera, och förklara. Man ska alltså inte lämna eleverna själva med sin läsförståelse. Strategierna går ut på att eleverna så småningom kan bli mer självständiga, men elever med IF och NPF behöver ständigt utmanas i sina tankar och förståelse med hjälp av läraren (Reichenberg & Lundberg, 2011; Franzén, 1997).

Arbetsmaterialen, *En läsande klass* och *läsfixarna* (Gonzales et al., 2014) är två snarlika material i läsförståelse som bland annat bygger på metoden RU. En läsande klass skapades 2013 som ett projekt på initiativ av barnboksförfattaren och läraren Martin Widmark tillsammans med flera lärare, bokförlag och läsrörelsen. Projektets syfte var att öka läsförståelsen för elever i grundskolan och grundsärskolan. Det konkreta arbetsmaterialet tillsammans med studiehandledning delades ut till grundskolor för lågstadiet, mellanstadiet och grundsärskolor år 2014. En av de tre forskningsbaserade modeller som materialet bygger på är RU. Läsfixarna är ytterligare ett arbetsmaterial, snarligt En läsande klass. De båda materialen bygger på de fyra strategier som används vid RU. För att göra läromedlet mer konkret och anpassat för barn, används de fem

figurerna *spågumman* som förutspår, *detektiven* som förklarar nya ord och uttryck, *reportern* är den som ställer frågor på texten, *cowboyen* sammanfattar det viktigaste i texten och *konstnären* hjälper läsaren att använda sina sinnen för att leva sig in i texten genom att se, höra och känna kan läsaren skapa inre bilder.

4 Teoretiska utgångspunkter

I följande kapitel presenteras de två teorier som ligger till grund för vår studie. Enligt Bryman (2018) används teorier som ett ramverk att utgå ifrån för att förstå och tolka ett fenomen. Vi har valt att använda oss av två teoretiska sammanhang för att få en förståelse av fenomenet, läsförståelse för elever i behov av särskilt stöd. Som Newman et al. (1989) förklarar bör lärande ses från olika håll med ett ömsesidigt samspel mellan de individuella och sociala världarna. Med den motiveringen, vill vi se på fenomenet ur en sociologisk teori, den sociokulturella teorin, där fokus läggs på sociala sammanhang, relationer och språk. Dessutom vill vi förstå området ur ett kognitivt perspektiv, hur tankeprocesser fungerar vid informationshämtning och hur vi gör den till kunskap. Läsförståelse för elever med IF och NPF är ett komplext område, där flera faktorer spelar in, och därför kan dessa teoretiska perspektiv ge en djupare analys och diskussion inom problemområdet. Pedagogernas beskrivningar av undervisningen kan med fördel analyseras utifrån det sociala och det individuella perspektivet, då lärande påverkas av sociala samspel tillsammans med individuella kognitiva förmågor.

4.1 Sociokulturell teori

Enligt Philips och Soltis (2010) utgår Vygotskijs sociokulturella teori (1978) ifrån att utveckling och lärande sker i ett socialt samspel och stor vikt läggs vid språk, interaktion och att skapa mening tillsammans. Teorin bygger på en grundtanke om att lärande inte är en ent individuell sak, utan att det utvecklas i ett socialt nätverk, i ett aktivt engagemang och med gemensamma handlingar. Föreliggande examensarbete utgår från den sociokulturella teorin eftersom dagens läroplan för grundsärskolan 2011 och vår skollag (SFS, 2010:800) bär starka drag av detta tankesätt. Centrala begrepp som kommer att arbetas fram i uppsatsen är *den proximala utvecklingszonen*, *scaffolding* och *artefakter* (Ahlberg, 2015).

Vygotskij beskriver den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2000), även kallad den närmaste utvecklingszonen, som en zon eller nivå där eleven når utveckling med hjälp av stöttning och vägledning av en vuxen eller en mer kompetent kamrat. Genom att bygga vidare på det eleverna redan kan, utmanas eleven av lagom utmanande uppgifter. Med hjälp av stöd av omgivningen genom interaktion, når eleven så småningom högre

individuella kognitiva förmågor. Med lagom stor utmaning och guidning klarar eleven snart av att göra de nya sakerna på egen hand, ibland med hjälp av scaffolding (Ahlberg, 2015), eller som Säljö (2000) benämner det på svenska, kommunikativa stöttor. Dessa stöttor kan vara anpassningar i form av att strukturera uppgifter, delar upp de i mindre delar, skala av och förtydliga eller använda bilder och symboler som stöd. Gränsen för den faktiska utvecklingsnivån kan med hjälp av detta stöd flyttas fram. I början får eleven mycket stöd, för att sedan bli mer självständig. Vygotskij (1978) lade även stor vikt vid betydelsen av imitation och att barn lär genom att härma. Om den vuxne modellerar lär sig barnet eller ungdomen att härma både tankesätt, strategier och handlingar (Säljö, 2000).

Vygotskij menade att lärande är kopplat till att behärska olika redskap, både fysiska och intellektuella (Säljö, 2000). Fysiska redskap, även kallade artefakter, kan vara materiella redskap som böcker, datorer eller mätinstrument. Intellektuella redskap, ofta kallade kommunikativa redskap, är vårt språk, text, symboler och tecken. Dessa redskap använder människan för att förstå vår omvärld och få stöd i lärande. Språk och kommunikation var enligt Vygotskij en central del för att barn ska kunna utveckla sina tankeprocesser. Kombinationen med fysiska och intellektuella redskap kan med fördel användas tillsammans för att underlätta lärandet (Säljö, 2000).

4.2 Kognitionsvetenskap

Intellektuell funktionsnedsättning innebär en nedsatt kognitiv kapacitet och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar innebär att hjärnan bearbetar information på ett annorlunda sätt (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020b). Forskning visar att det finns ett samband mellan kognitiv kapacitet och skolframgång (Carlsson Kendall, 2015), mot den bakgrund ses den kognitionsvetenskapliga teorin som ett användbart redskap i studien. Kognitivismens teorier grundades redan i slutet på 1800-talet och början av 1900-talet med inflytelserika personer som Wilhelm Wundt (1832–1920) och Jean Piaget (1896–1980). Den schweiziske psykologen Jean Piaget lade fram teorier om hur intelligensen hos barn utvecklas i stadier, i en särskild ordning. I föreliggande examensarbete används senare forskning där kognitionsforskningen ofta ingår i ett tvärvetenskapligt forskningsfält tillsammans med neurovetenskap och lingvistik. Denna senare forskning studerar bland annat mentala processer vid användning av exekutiva

förmågor, hur vi styr vårt beteende och löser problem. Centrala begrepp inom denna forskning som tas upp i studien är *uppmärksamhet, minne, visuell föreställningsförmåga, schemateori och perception* (Bråten, 2007).

Arbetsminnet har en tydlig koppling till att kunna skapa sammanhang, dra slutsatser och att sedan återberätta. Arbetsminnet hör ihop med förmågan att kontrollera sin uppmärksamhet. Förmågan att kunna rikta och hålla kvar sin uppmärksamhet spelar en viktig roll när man både ska avkoda en text, skapa mentala bilder av innehållet och sedan återberätta. Bristande uppmärksamhet kan delvis förklaras av neurologiska störningar, men det är betydelsefullt att ha andra faktorer i åtanke som, bristande intresse för innehållet i texten, dåliga förkunskaper, bristfälligt ordförråd, oförståelse för syftet med läsningen, för höga eller låga krav eller störmoment i omgivningen (Bråten, 2007). Inom kognitivismen studeras perception, hur vi upplever vår omvärld genom våra olika sinnen (Karlsson, 2017). För människor med IF och NPF kan information som tas upp av flera sinnen, exempelvis taktila material öka lärandet och arbetsminnet. Visuella bilder, auditiv informationsinhämtning och intryck som ger en upplevelse eller ”väcker” uppmärksamheten kan ge stöd åt minne, engagemang och förståelse. Men perceptionen kan också vara nedsatt och då kan man reagera starkt eller svagt på olika sinnesintryck. Onödiga intryck kan vara svåra att sortera bort och det leder till hjärntrötthet vid överkänslighet (Carlsson Kendall, 2015).

Vi tänker, minns, förstår och tolkar vår omvärld genom kognitiva scheman som skapas av våra erfarenheter. När vi tolkar vår omvärld skapar vi ett schema där vi kategoriserar och skapar ordning och reda (Karlsson, 2017). När vi läser en text skapar vi visuella bilder i våra tankar för att få en förståelse av innehållet. Vid en annorlunda kognition kan det bli svårt att skapa visuella föreställningar och hålla ordning på händelser och orsakssamband om det inte skrivs med en tydlighet eller visas visuellt. Bilder och samtal om textens innehåll kan underlätta visuella föreställningar. Textens struktur och uppbyggnad har stor betydelse för hur vi förstår och tar oss an en text. Strukturen påverkar även vilken strategi vi använder när vi läser och hur vi kan välja ut viktig och mindre viktig information (Bråten, 2007).

Med utgångspunkt i ovanstående beskrivning av samspelets betydelse och hur mentala processer fungerar vid inläring ämnar föreliggande examensarbete förstå och tolka pedagogers uppfattningar av läsförståelseundervisning i grundsärskolan.

5 Metodbeskrivning

I detta kapitel presenteras och motiveras den metod som valts, dessutom ges en beskrivning av urval och genomförande av studien. Eftersom den vetenskapliga metoden har en inverkan på studiens resultat beskrivs arbetsprocessen och de val som gjorts under arbetets gång (Stukát, 2011). En beskrivning av hur materialet har bearbetats följs av en redogörelse om tillförlitlighet och giltighet. Till sist redovisas de forskningsetiska principer som har beaktats vid genomförandet av studien.

5.1 Val av metod

Studiens syfte är att belysa pedagogers beskrivningar av undervisning i läsförståelse för elever med intellektuell funktionsnedsättning och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Då vår studie fokuserar på intervjupersonernas personliga erfarenheter, uppfattningar och tankar föll valet på kvalitativ forskningsmetod. Enligt Bryman (2018) kännetecknas kvalitativ forskningsmetod av att man tolkar, analyserar och går på djupet i datainsamlingen för att få en förståelse om attityder och idéer. Valet att använda semistrukturerade intervjuer (se bilaga II) som kvalitativ metod utgjordes av att denna form av intervju tillåter både struktur men även flexibilitet. Enligt Bryman (2018) möjliggör semistrukturerade intervjuer följdfrågor som kan ge fylliga och mer detaljerade svar. Vidare förklarar Bryman att semistrukturerade intervjuer tillåter en större anpassbarhet där forskaren kan lägga tyngden på informanternas egna uppfattningar och synsätt, vilket leder till att intervjun blir mer följsam. Bryman menar även att man som forskare kan röra sig fritt mellan frågorna i intervjuguiden för att plocka upp de områden som informanterna lägger tonvikt vid och därmed kan relevant och viktig information tillföras studien. I motsats till den strukturerade intervjun tillåter semistrukturerade intervjuer att forskaren ställer frågor utanför guiden för att få svaren mer utvecklade och fördjupande.

Med utgångspunkt i att semistrukturerade intervjuer bidrar med rika beskrivningar och nyanserade svar av informanternas erfarenhet och synsätt, utformades en intervjuguide i enlighet med studiens syfte. I arbetet med att utforma en intervjuguide togs hänsyn till det Kvale och Brinkman (2014) kallar den tematiska och dynamiska dimensionen i intervjufrågorna. Kvale och Brinkman förklarar att intervjufrågor av god kvalitet

kännetecknas både av att frågorna är relevant kopplade till de forskningsfrågor som ligger till grund i studien, men även till den dynamiska aspekten, för att skapa en positiv interaktion med intervjupersonen. Frågor som uppmärksammar den dynamiska dimensionen får informanten att vilja tala om sina upplevelser och känslor. Det är frågor som är enkla, lätta att förstå, prestigelösa och har en lättsam jargong.

Utformningen av intervjufrågorna har delvis skapats utifrån Kvale och Brinkmans (2014) beskrivning av att bryta ner forskningsfrågorna till mindre delfrågor för att täcka forskningsområdet och få en rik och bred information om det studien ämnar belysa. Enligt Kvale och Brinkman (2014) bör frågorna vara av den mängd att området blir tillräckligt belyst. Valet av att främst använda öppna frågor under intervjun utgjordes av Fejes och Thornbergs (2019) rekommendationer om att öppna frågor i större utsträckning möjliggör att informanterna använder egna ord och ger en mer fasetterad förklaring för att beskriva sina erfarenheter.

5.2 Urval

Urvalet av informanter har varit målstyrt för att stämma överens med studiens syfte och frågeställningar. Bryman (2018) förklarar att målstyrda urval är ett strategiskt sätt för forskaren att välja de informanter som kan tillföra relevant och tillförlitlig information till forskningsfrågorna. Fem pedagoger från före detta arbetsplatser och arbetsplatsförlagda fältdagar kontaktades via e-mail. Av dessa fem pedagoger tackade fyra ja till att intervjuas. Därtill kontaktades tre rektorer i närliggande kommuner för att be om kontaktuppgifter till ytterligare pedagoger som faller innanför våra kriterier av informanter. Två rektorer gav snabb återkoppling och gav oss kontaktuppgifter till två speciallärare. Dessa två speciallärare tackade ja till intervjuer. Därefter valdes två informanter genom ett snöbollsurval, vilket Repstad (2007) skriver är ett målstyrt urval som kännetecknas av att man får rekommendationer av informanter att söka vidare till andra individer som är relevanta för undersökningen. De två pedagoger som kontaktades via ett snöbollsurval tackade ja. Samtliga av de totalt åtta informanter kontaktades via e-mail, fick en beskrivning av vår studie och skrev under en samtyckesblankett genom ett missivbrev (se bilaga I).

Urvalsstorlek kom att bli åtta informanter eftersom det var efter detta antal som studien upplevdes nå en så kallad teoretisk mättnad. Bryman (2018) beskriver begreppet mättnad i kvalitativ forskningsmetod, då man märker att samma svarsmönster återkommer i intervjuerna och man då kan anta att ytterligare intervjuer inte tillför förhållandevis ny kunskap till studien. Syftet var att visa på strategier, möjligheter och hinder i läsförståelseundervisningen i en relativt särskild grupp av elever. Efter åtta intervjuer med pedagoger från olika skolor bedömdes det att svaren gav en tillräcklig beskrivning av det fält som föreliggande studie avsåg att studera. Av svaren kunde likheter och skillnader urskiljas som möjliggör en tematisering (Bryman, 2018). Beslutet att skaffa informanter från olika skolor utgjordes av att synliggöra om det finns en variation i svaren, då pedagogerna är oberoende av varandra i planering och undervisning.

5.2.1 Presentation av informanter

Med hänvisning till konfidentialitetskravet är samtliga namn på informanterna fingerade (Vetenskapsrådet, 2017).

- Marie är utbildad lärare och speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. Marie har arbetat i grundsärskolan i 8 år. Hon undervisar just nu på högstadiet på grundsär i bland annat ämnet svenska.
- Elin är utbildad lärare och speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. Elin har arbetat i grundsärskolan i 22 år. Hon undervisar just nu på högstadiet på grundsär i bland annat ämnet svenska.
- Clara är utbildad lärare och speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. Clara har arbetat i grundsärskolan i 7 år. Hon undervisar just nu på högstadiet på grundsär i bland annat ämnet svenska.
- Sara är utbildad lärare och specialpedagog. Sara har arbetat i grundsärskolan i 1 år. Hon undervisar just nu på högstadiet på grundsär i bland annat ämnet svenska.
- Kajsa är utbildad lärare och speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. Kajsa har arbetat i grundsärskolan i 11 år. Hon undervisar just nu elever som läser

ämnesområden i åk 1–4. Kajsa har erfarenhet av att arbeta med högstadieelever på grundsär som läser ämnet svenska och i intervjun utgår hon från denna elevkategori när hon svarar på frågor.

- Hanna är utbildad lärare och speciallärare med inriktning utvecklingsstörning. Hanna har arbetat i gymnasiesärskolan och grundsärskolan i 20 år. Hon undervisar just nu delvis på högstadiet på grundsär i bland annat ämnet svenska.
- Jakob är utbildad lärare och har arbetat i grundsärskolan i 22 år. Han undervisar just nu på högstadiet på grundsär i bland annat ämnet svenska.
- Anna är utbildad lärare och speciallärare med inriktning utvecklingsstörning, samt inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling. Anna har arbetat i grundsärskolan i 10 år. Hon undervisar just nu individintegrerade elever på bland annat högstadiet i bland annat ämnet svenska.

5.3 Genomförande

Innan intervjuerna med de åtta informanterna påbörjades genomfördes en pilotstudie för att säkerställa frågornas gångbarhet. Under pilotstudien analyserades frågornas tydlighet, omfång samt intervjuens tidsram. Efter pilotstudien omformulerades en fråga och tre frågor tillades för att öka giltigheten. Bryman (2018) betonar vikten av pilotstudier för att säkra frågornas kvalitet. Pilotstudier tillåter även intervjuaren att få en viss vana och därmed känna större säkerhet hur man ska använda sitt material.

Datum och tid för intervjuer bestämdes via e-mail och kunde genomföras så snart samtyckesblanketten var ifylld. På grund av rådande pandemi tilläts inte intervjuerna hållas i fysisk närvaro, därav hölls samtliga intervjuer digitalt via teams. Inspelningarna dokumenterades med video via teams, men även med en ljudinspelning via telefon och Ipad som säkerhetskopiering. Båda skribenter deltog i samtliga intervjuer, men arbetsfördelningen utgjordes av att en skribent intervjuade medan den andres främsta uppgift var att observera och anteckna. Fördelningen av att intervju och föra anteckna utgjordes av hälften var. Stukát (2011) förklarar fördelen med att två personer deltar i intervjun, då två personer kan upptäcka och uppfatta mer än vad enbart en person gör.

I inledningsfasen av intervjun inleddes samtalet med en positiv och lättsam konversation för att skapa en god och avslappnad relation till informanten. Kvale och Brinkman (2014) menar att det goda intrycket och den goda relationen som skapas i början av en intervju kan ha inverkan på personens vilja att öppna upp sig och delge sina erfarenheter och uppfattningar. En av informanterna hade som önskan att få ta del av intervjuguiden innan intervjun. Denna önskan godtogs, vilket innebär att en av informanterna hade kännedom om frågorna i förväg, till skillnad från de övriga sju informanterna.

I enlighet med Kvale och Brinkmann (2014) blev intervjupersonerna informerade om syftet med examensarbetet och att en ljudupptagning görs för att tillgodose studiens giltighet. Information gavs även om att intervjun behandlas konfidentiellt så att materialet inte kan kopplas till informanten. Under intervjun kunde informanten ställa frågor om något i frågorna var oklara. Efter intervjun fick intervjupersonen frågan om hen har något annat att tillägga.

5.4 Bearbetning och analysmetod

Redan innan intervjuguiden sammanställdes, bearbetades forskning om läsförståelseundervisning för elever som behöver särskilt stöd. I denna inledande fas antecknades nyckelord som återkom i litteratur som är relevant för forskningens fokus. Dessa nyckelord var ett stöd i utformningen av intervjuguiden, och de utgjorde även ett stöd i sammanställningen av materialet. Kvale och Brinkman (2014) beskriver vikten av denna process, att tänka igenom hur intervjuerna ska analyseras och bearbetas redan innan de görs. Om man vet vad det är som kommer att analyseras och tolkas, är analysen redan igång direkt efter avslutad intervju. Första steget av bearbetningen påbörjades således direkt efter att ljudinspelningen stängts av.

Andra steget i analysen var att transkribera intervjuerna. Transkriberingen började senast en vecka efter att intervjun ägt rum. Repstad (2007) förklarar att transkribering säkerställer att analysarbetet kan genomföras så grundligt och tillförlitligt som möjligt. Informanternas svar skrevs ner ordagrant, men kommentarer med sidospår, som inte var relevanta för studiens syfte utelämnades. Repstad (2007) skriver att vid transkribering av intervjuer kan man låta bli att skriva ner småprat och mindre relevanta avvikelser i samtalet som forskaren är övertygad om inte kommer användas i analysen. Syftet med att

endast skriva ner det som var relevant för studiens syfte avgjordes även för att begränsa transkriberingens omfång och underlätta analysarbetet.

Vid tredje steget i bearbetningen lästes samtligt material av båda skribenter ett flertal gånger och diskuterades utifrån en tematisk analys. Bryman (2018) förklarar att en analys av tematisk karaktär är det vanligaste sättet att identifiera nyckelteman i intervjuerna och kategorisera svaren. Transkriberingarna skrevs ut, lades fram på ett bord och svaren markerades utifrån teman för att få en överblick. Fjärde steget var att systematiskt skapa lämpliga rubriker utifrån de områden som behandlades i intervjufrågorna. Genom denna arbetsmetod hittades en struktur för att urskilja mönster, likheter och skillnader på ett överskådligt sätt utifrån pedagogernas svar. Framstående citat blev synbara och plockades fram för analys och eventuell användning i resultatdelen.

Vidare skriver Bryman (2018) att man inte bör fastna i att endast tänka på att sortera svar efter teman, utan forskaren bör gå längre än så. För att tänka ett steg längre menar Bryman att forskaren bör visa på vilket sätt dessa teman är betydelsefulla, vilka koppling de har till andra teman och vad de leder till. Detta kan göras genom att koppla sina teman till forskningsfrågorna och vidare till den litteratur som är viktig för forskningens fokus. Bearbetningsprocessen är på så vis ett samspel mellan empirin, forskningsfrågorna och studiens teoretiska utgångspunkter med dess centrala begrepp. Detta arbetssätt, med en växelverkan mellan empiri och teori kallar Kvale och Brinkman (2014) för en abduktiv process då man i bearbetningen pendlar mellan empirin, studiens syfte och teoretiska utgångspunkter. Bryman beskriver att i en abduktiv utgångspunkt har den teoretiska beskrivningen sin grund i de studerades upplevelse. Pedagogernas beskrivningar om möjligheter och hinder i läsförståelseundervisningen analyseras således utifrån ett sociokulturellt perspektiv samt ett kognitionsvetenskapligt perspektiv.

5.5 Tillförlitlighet och giltighet

I forskning är begreppen tillförlitlighet och giltighet betydelsefulla för att bedöma kvalitén i kvalitativ forskning. Bryman (2018) förklarar att forskningens tillförlitlighet består av fyra delkriterier, trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och en möjlighet att styrka och konfirmera. Trovärdighet handlar om att studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets (2017) regler och att studiens resultat sanningsenligt speglar de svar informanterna beskriver i intervjuerna. För att säkerställa studiens trovärdighet spelades

intervjuerna in via webbkamera och därefter utfördes en noggrann transkribering av materialet.

Tillförlitligheten gällande informanternas svar har beaktats i studien då Bryman (2018) beskriver att intervjuer kan ha en reaktiv effekt, vilket handlar om att de som intervjuats kan ha anpassat sina svar till det som verkar mest passande för studien. Eftersom en informant hade en stark önskan om att få ta del av intervjuguiden i förväg kan dessa svar ha påverkats på grund av förhandskänedom. Detta tas i beaktning i studiens resultat. Vidare förklarar Bryman att studier som grundar sig på kvalitativa intervjuer kan ge upphov till reaktiva effekter av olika slag.

Överförbarhet menar Bryman (2018) handlar om i vilken utsträckning resultaten hade kunnat vara giltiga i andra sammanhang än de som har studerats i föreliggande examensarbete. Resultaten i studien visar att det finns likheter i de oberoende åtta informanternas svar, men att några svar urskilde sig från mängden. Således finns det en sannolikhet att resultaten är överförbara och att liknande svar hade kunnat urskiljas i andra intervjuer med andra pedagoger. Syftet med att använda åtta semistrukturerade intervjuer var att få en helhetsbild och en djupare förståelse av området vi ämnar belysa. Syftet var inte att hitta det rätta svaret eller en rätt metod, utan att få bredare kunskap och en djupare förståelse.

Bryman (2018) beskriver området pålitlighet som ett sätt att bedöma studiens noggrannhet och huruvida man kan lita på kvalitén av genomförandet. För att öka pålitligheten i arbetet har vi som två forskare varit lika delaktiga i att skapa en noggrann och tydlig redogörelse av intervjuer, analysprocess och de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för studien. Det finns en medvetenhet om att förförståelsen kan ha påverkat examensarbetets upplägg och val av teoretiska utgångspunkter. Bryman menar att möjlighet att kunna styrka och konfirmera innebär att forskarna inte medvetet låtit personliga åsikter eller teoretisk inriktning påverka genomförandet och slutsatserna från studien. Trots en utgångspunkt i att låta tillförlitlighet och giltighet genomsyra studien, kan det vara svårt, som Bryman uttrycker det, att utföra en kvalitativ undersökning helt objektivt.

5.6 Forskningsetiska överväganden

Etiska överväganden har beaktats enligt Brymans (2018) beskrivning av etiska principer för svensk forskning. Informationskravet har tillgodosetts då informanterna blev informerade om syftet med intervjun genom skriftlig information i missivbrev samt genom muntlig information i inledningen av intervjun. Informationskravet innebär även att intervjun kunde avbrytas under samtalets gång och att frågorna var frivilliga att svara på med rätt att hoppa av utan att ange skäl. Genomförandet av intervjun byggde på frivillighet och på så vis uppfylldes samtyckeskravet då intervjupersonerna själva hade rätt att bestämma över sin medverkan.

Inför och under intervjun har särskild hänsyn tagits till de elever som studien innefattar. Elever på grundsärskolan innefattas av en särskilt sårbar elevgrupp, och av den anledningen har intervjuerna och arbetsgången genomförts på ett respektfullt och hänsynsfullt tillvägagångssätt. Av detta skäl har även aidentifiering tagits i särskild beaktning för att säkerställa att personer, skolor och kommuner har aidentifierats och inte kan kopplas till materialet. Konfidentialitetskravet har beaktats då inga personuppgifter eller namn har publicerats och informationen från materialet används enbart i studiens syfte (Bryman, 2018). Nyttjandekravet har uppmärksamrats genom att informanterna har tagit del av information om hur det godkända arbetet kommer att publiceras. Denna information har getts skriftligt innan intervjuerna påbörjades (Vetenskapsrådet, 2017).

Alla uppgifter förvaras i datorer som endast vi som forskare har tillgång till. Anteckningar och ljudinspelningar förvaras på ett säkert sätt så att ingen annan kommer åt informationen. Efter examinationen av uppsatsen kommer anteckningar och inspelningar raderas.

6 Resultatbeskrivning

I följande kapitel redovisas de resultat som framgår av intervjuerna. Informanterna nämns även som *pedagogerna*. Redovisningen skrivs i löpande text tillsammans med citat för att återge informanternas svar på ett så trovärdigt och tillförlitligt sätt som möjligt. Resultatet presenteras utifrån sju teman som urskiljs i frågeställningar och informanternas svar.

6.1 Innebörden av läsförståelse

Inledningsvis i intervjuerna får informanterna frågan om vad läsförståelse innebär för dem. Likheter i deras beskrivningar kan återges av att läsförståelse innebär att skapa sig en mental bild av det man läst och på något sätt kunna använda sig eller ha utbyte av det man läst. Utbytet av det lästa kan yttra sig i att få en upplevelse, kunna svara på frågor, återberätta, sammanfatta, erhålla ny kunskap eller ha nytta av det lästa för att utföra en instruktion.

Rent allmänt handlar det om att kunna läsa och ta till sig innehållet med mening och kunna använda innehållet och göra det till sig eget. (Jakob)

Läsförståelse är lite grann när man kan få en bild i huvudet av vad det står, man förstår meningen med skriften, vad är det de vill mig? Man kan koppla det till sina egna erfarenheter. (Elin)

Informanterna är överens om att det finns olika nivåer på läsförståelse beroende på textens svårhetsgrad och beroende på vilken fråga som ställs till texten. Vidare förklarar informanterna att läsa det som står på raderna är lättare än att läsa mellan raderna. Några pedagoger förklarar att läsförståelse i sin rätta mening egentligen är mer än att bara kunna svara på enkla ja och nej frågor eller hitta enkla svar direkt från texten, utan att faktiskt erhålla en djupare förståelse.

Det finns en ytlig läsförståelse då man kan återge det som står på raderna. (Hanna)

Att kunna gå lite djupare i texten är väldigt svårt. (Kajsa)

Vidare beskriver några informanter att hörförståelse, att lyssna till en text kan jämföras med läsförståelse. Vad gäller om läsförståelse kan likställas med hörförståelse verkar pedagogerna oeniga om. En del verkar anse att läsförståelse inbegriper just delen att kunna läsa själv, medan en del menar att förstå texten är det väsentliga och då spelar det

ingen roll om man lyssnar eller läser själv. Således lade några pedagoger vikten främst vid förståelsen av texten, medan några såg avkodningen och förståelsen som två komponenter som var beroende av varandra, för att uppnå läsförståelse. Marie och Clara utvecklar:

Jag tänker att för vissa elever är läsförståelse att förstå en text du lyssnar på också.
(Marie)

Vi använder ganska mycket digital teknik. Det är några ungdomar som både vill lyssna på texten samtidigt som man läser. (Clara)

Samtliga pedagoger anser att deras högstadiel elever på grundsär har svårigheter med läsförståelsen på ett eller annat sätt. Hanna, Elin, Clara och Marie förklarar:

Mer eller mindre alla. Man har inte samma fördjupade läsförståelse som elever i grundskolan. (Hanna)

Även det enklaste behöver jag ofta förtydliga för dem. Läs det igen, säger jag, läs en gång till högt för mig, vad står det egentligen? (Elin)

8 av 10 elever har svårt för läsförståelse. (Clara)

9 av 9 elever har svårt för det. (Marie)

6.2 En begränsad läsförståelse- hur och varför?

Informanterna menar att svårigheten med läsförståelse först och främst visar sig genom att de har svårt att svara på frågor till texten, både muntligt och skriftligt. Eleven kan ha svårt att svara på frågor till texten om de har läst texten själva, men ibland är det även svårt för dem om de får texten uppläst, det är olika. Att återberätta och sammanfatta vad man har läst är alltså problematiskt. Eleven kan inte alltid relatera till textinnehållet och inte heller sätta innehållet i ett sammanhang. Då pedagogerna får frågan om vad de tror att det kan bero på menar flera av dem att ordavkodningen ofta är så långsam att mycket fokus läggs på ljudningen och på så vis upplever de att förståelsen hamnar efter. Mycket energi läggs på avkodningen, vilket gör att det kan bli svårt att samtidigt tänka på vad de faktiskt har läst. Elin beskriver sin erfarenhet inom elevers läsförmåga:

Jag ser en nedåtgående trend ordentligt de senaste tio åren i synnerhet att vi får färre och färre elever som faktiskt har en läsförmåga...jag har gått från att ha duktiga läsare, och det beror inte på förmågan, för jag har haft elever som har legat

på typ samma IQ allihop, den kognitiva förmågan har varit ungefär densamma...vi får färre och färre elever som faktiskt har en läsförmåga. (Elin)

Vi övar den fonologiska medvetenheten genom Rydaholmsmodellen för att öva ljudningen och därmed underlätta för läsförståelsen. (Sara)

Sex av åtta informanter menar att de ser ett samband mellan låg läshastighet och låg läsförståelse. Men samtidigt poängterar pedagogerna att det inte alltid stämmer Anna och Sara får utgöra exempel på detta resonemang:

Om man läser väldigt långsamt så har man glömt vad det var man läste i början av texten. Det kan ha med arbetsminnet att göra. (Anna)

Det kan vara så att en långsam läsare kan få med sig mer än en snabb läsare för den snabba läsaren kör på utan att tänka på vad den läst. (Sara)

Vidare förklarar pedagogerna att faktorer som ett begränsat ordförråd, förförståelse, erfarenhet och omvärldsbild verkar leda till att eleverna har svårt att använda och relatera till den information de läst. Någon informant beskriver även att elevens bild av verkligheten och omvärlden inte alltid är densamma som elever med en normal utvecklingskurva och det leder då även till att de har en annan uppfattning av innehåll och beskrivningar i texten. Pedagogerna lyfter även problematiken med att räkna ut, komma på och fantisera om vad som kommer att hända i texten. Syftet med texten kan också vara svår att förstå. Här menar samtliga pedagoger att det är pedagogens ansvar att stötta och lotsa med hjälpmedel och mallar. Sara, Elin och Marie beskriver:

Det beror ju mycket på hur jag presenterar innehållet om de ska ha en chans att förstå innehållet. (Sara)

Vi läser tillsammans, diskuterar vad det står, pratar om ord, visar bilder. (Elin)

Det är en framgångsfaktor att göra det där lilla extra...våga spexa till det och bjud på dig själv...efter det var eleverna på! (Marie)

Flera pedagoger upplever att elevens funktionsnedsättning har en inverkan på läsningen, och förmågan att göra inferenser. Informanterna talar om att ett kort arbetsminne är ett av de hinder eleven möter vid en IF diagnos eller NPF problematik. Clara ger ett exempel på hur hon ser att elevens funktionsnedsättning påverkar arbetsminnet:

Många har ett kort arbetsminne vilket gör att när de har läst några meningar har de glömt början. (Clara)

Detta menar informanterna kan bero på att det tar så mycket energi att ljuda samt att man inte alltid förstår de uttryck eller metaforer man möter i texten.

De har svårt att förstå om det står i texten, *det knarrar under fötterna*. De har svårt att förstå att det är snö som knarrar under fötterna. (Anna)

För att underlätta för arbetsminnet förklarar pedagoger att texterna inte bör vara för långa om eleven lägger mycket energi på att ljuda. För att stötta i att förstå begrepp och uttryck kan man samtala med eleverna om ord, innehållet samt visa bilder eller till och med filmklipp.

6.3 Undervisning, metod och strategi

Informanterna förklarar att de läser och arbetar med texter gemensamt i grupp, i par men även att en del elever sitter enskilt och läser i en bok eller text och sedan svarar på frågor. I intervjuerna beskrivs att eleverna ligger på olika nivå inom läsförståelsen och det gör att de ibland måste arbeta med olika material. En del elever måste sitta med en assistent och jobba och en del klarar sitta i en gemensam grupp och läsa, tala och skriva om texten. Att eleverna har olika arbetsböcker och att pedagogerna ofta får tillverka sitt eget material nämns i intervjuerna. Marie berättar om ett läromedel hon anser utveckla elevers läsförståelse:

Vi jobbar med ett material som heter En läsande klass där läsfixarna kommer på besök. Vi får besök av spågumman, detektiven och konstnären...det är mycket teater. Jag läser texter och så beroende på vilken fixare som ska hjälpa dem med texten så svider jag om och byter skepnad och gör en liten show. (Marie)

Att fånga elevernas uppmärksamhet och engagemang nämner flera pedagoger som något de får arbeta med. En pedagog beskriver framgångsfaktorn med att agera teatralisk i undervisningen för att väcka elevernas uppmärksamhet och engagemang. Ett par pedagoger använder Martin Widemarks material, En läsande klass och materialet Läsfixarna som är en metod där man arbetar stegvis och med olika strategier för att gripa an en text. I Läsfixarna ingår figurerna, spågumman, detektiven, cowboyn, reportern och konstnären, som hjälper eleverna att ställa frågor till texten för att söka svar. Både Anna och Marie arbetar med ett liknande material och de berättar:

Det är viktigt att eleverna lär sig använda dessa frågor när de läser en text. Boksamtal och Läsfixarna använder jag som strategi. (Anna)

Frågorna som ställ med hjälp av Läsfixarna innebär att eleverna får hjälp med att förstå sådant som inte skrivs ordagrant i texten. När vi jobbar med fixarna får eleverna träna på att läsa mellan raderna och det kan vara svårt. (Marie)

Informanterna beskriver att de försöker använda material som inte är för barnsligt. Texten ska vara tydlig, inte för mycket plotter på sidorna och att böckerna passar elevens intresse.

Vi arbetar oftare enskilt än i grupp. Men vi försöker också läsa gemensamma böcker, men då är det oftast en vuxen som läser. (Clara)

Alla får läsa ett stycke högt och sedan diskuterar vi vad det står tillsammans. (Elin)

En strategi som nämns av en informant är VÖL scheman. Innan man introducerar nya böcker eller texter så får eleverna fylla i ett VÖL schema där de får måla eller skriva vad hen vet om ämnet, vad hen önskar veta, samt vad hen lärt sig efter texten eller boken. Pedagogerna berättar att VÖL hjälper både pedagogerna och eleven synliggöra elevens förförståelse samt vad eleven lärt sig. Kajsa förklarar vinningen med VÖL:

VÖL gör att man kan kolla av vad de har för förförståelse innan man börjar läsa om något. (Kajsa)

Vidare på frågan om hur man arbetar med läsförståelse beskrivs det att pedagogerna använder bilder och filmer för att hjälpa eleverna att visualisera vad som händer i böcker, hur olika platser och saker ser ut. Legimus, inläsningstjänst och talsyntes nämns som hjälpmedel för att kunna lyssna på böcker. Samtliga pedagoger beskriver att de använder hjälpmedel för att kompensera elevernas läs- och skrivutveckling och läsförståelse.

Man kanske har mer behov av bilder, praktiska upplevelser och taktila upplevelser, snarare än att ta till sig information via text. (Jakob)

Jakob beskriver vikten av att använda inlevelse och lite teater för att få med eleverna, bygga upp ett intresse och spänning innan man börjar läsa om ett visst område.

...att bygga upp känslan innan man börjar lyssna eller läsa. ”Det här kommer ni älska, det gjorde jag när jag var 15 år”...så att de inte tappar intresset. (Jakob)

I vilket stadie och i vilken omfattning det är dags att lägga mer fokus på att lyssna till text och att tala in text, diskuterar Jakob under intervjun.

Det är bättre att hitta vägar runt. Jag hade en elev som var skärpt i olika samtal men som inte kunde knäcka läskoden. Vi kom överens om att byta lästräning med

att lyssna in texten på annat sätt. Det är viktigare att ge innehållet än formen.
(Jakob)

Flera informanter berättar att läsförståelse är något man tränar i alla ämnen. Några pedagoger berättar att de tränar läsförståelse några gånger i veckan medan andra beskriver att de tränar läsförståelse i stort sett varje dag i något ämne.

6.4 Resurser, tid och andra förutsättningar

På frågan om informanterna anser att eleverna får tillräckligt mycket tid att träna läs- och skrivutveckling och läsförståelse. skiljer meningarna sig åt. Fyra informanter anser att de hade velat ha mer tid till att sitta enskilt med eleverna och stötta dem just där de befinner sig i utvecklingen, medan fyra pedagoger anser att eleverna får tillräckligt med tid att träna dessa förmågor. Hanna, Jakob och Clara diskuterar detta vidare:

Om man tittar på timplanen så anser jag att de har alldeles för lite ren svenska...men det hindrar inte att man jobbar med läsförståelse i andra ämnen.
(Hanna)

Ja, det får jag säga att de får...det har nästan blivit på bekostnad av att kunna fungera i ett samtal. (Jakob)

Nej, de borde ha mer tid. Ibland läggs en del på elevassistenten men jag önskar jag hade mer tid med dem. Jag tror att vi hade behövt arbeta mer intensivt.”(Clara)

Två informanter uttrycker oro kring behörig personal på grundsärskolan. De upplever att det är svårt att anställa personal med adekvat behörighet. Informanterna uttrycker även att det märks skillnad i kvalité på undervisningen om personalen är utbildad att undervisa i grundsärskolan. Vad gäller personaltäthet anser sex av åtta informanter att de är tillräckligt bemannade för att stötta eleverna i undervisningen. Två av informanterna upplever att de har för stora grupper, i den ena klassen är de 10 elever och i den andra är de 9 elever. Vidare beskriver flera pedagoger att de är i behov av fler grupprum. Vad gäller material är det endast en pedagog som nämner att de är i behov av att få köpa in mer material som passar eleverna. Angående personal och resurser delger Jakob:

Vi är ganska personaltäta. Jag kan avsätta elevassistenter att läsa med elever. Alla elever har tillgång till egen Ipad och dator. (Jakob)

Elin med många års yrkeserfarenhet ser en nackdel med att använda sig av allt för mycket digitala verktyg under elevernas tidiga läs- och skrivutveckling. Pedagogen menar att de

elever som har fått träna på att läsa, skriva och öva läsförståelse med penna, papper och i böcker, gör större framsteg i sin utveckling än de som använt främst digitala lärverktyg.

Det är ganska tydligt tycker jag. Jag har inget emot de digitala verktygen om de används på rätt sätt... men det behövs användas med urskiljning. (Elin)

Elin ser även att de elever som kommer från grundskolan under senare år till grundsärskolan, har en bättre läs - och skrivförmåga och läsförståelse än de elever som har gått i grundsärskola hela skolgången.

Jag kan se så till vida att elever som kommer från grundskolan ofta har större förmåga när det gäller läsning än vad elever som har gått i särskolan hela tiden har.

Det är ganska tydligt tycker jag. (Elin)

På frågan om informanterna upplever att de har tillräcklig kunskap att undervisa elever med IF i läsförståelse uttrycker de behovet av fortbildning, kollegial handledning och att nätverka med andra pedagoger på andra grundsärskolor, samt tid att läsa och diskutera ny forskning. Fyra av informanterna anger att de känner att de har tillräcklig kunskap medan de andra fyra upplever att de har en god grundkunskap men att de önskar fortbildning eller forum där man tar del av ny forskning. Informanternas åsikter är inte beroende på antalet verksamma år i grundsärskolan. Clara och Hanna delar med sig av sin upplevelse:

Jag hade behövt både uppdatera mig och fortbilda mig. (Clara)

Det är något jag har efterlyst hela min tid här...jag skulle önska att vi faktiskt skulle ägna tid åt att läsa och diskutera aktuell forskning ännu mer, det är viktigt. (Hanna)

6.5 Kartläggning och dokumentation

Samtliga pedagoger använder olika kartläggningsmaterial för att dokumentera elevernas läs - och skrivutveckling och läsförståelse. De bedömningsmaterial som beskrivs är *Legilex*, Skolverkets *Gilla läsa skriva* bedömningsmaterial, Lundberg och Hallins *God läsutveckling*. Ett par pedagoger beskriver att de använder egengjorda matriser med widgitbilder. Tre av informanterna berättar att de sparar material, spelar in ljud och filmar som en form av kartläggning och dokumentation för eleven och sin egen skull. Marie utvecklar sina tankar:

Jag använder inga mallar eller matriser för dokumentation. Det jag gör är att jag ibland filmar när de läser för att sedan tillsammans med eleven titta tillbaka efter

en tid. Våra elever är så olika och ojämna, så mallar, matriser eller testmaterial fungerar inte. (Marie)

6.6 Utmaningar

Flera olika områden nämns av pedagogerna som utmaningar i att undervisa i läsförståelse för elever med IF och NPF. Ett par pedagoger nämner att flera elever saknar en motor att vilja själv och att pedagogerna måste kämpa mycket för att få elevernas uppmärksamhet, driv och ork. Tre informanter anger att tiden är en utmaning, att hinna med att stötta alla elever som har olika behov och befinner sig på olika nivåer.

Man måste hela tiden locka fram motivationen, göra det till en tävling eller någon form av belöningsystem för att locka fram det här drivet. Många av de här eleverna har tappat det här egna drivet. (Jakob)

Det som är utmaningen är att hitta sätt att bryta ner och formulera om saker som är svårt, texter som är svåra. (Elin)

Den största utmaningen är att de är på så olika nivåer. (Sara)

Informanterna lyfter att de hade önskat mer tid samtidigt som orken inte finns hos eleverna. Det beskrivs som en frustration. De beskriver att eleverna lätt blir trötta och att energin lätt tar slut. Det upplevs även som en utmaning och tidskrävande att skapa uppgifter och material som passar eleverna. Ytterligare beskriver informanterna att utmaningen i läsförståelse är att träna de förmågorna de har svårt med, vilket är att bli goda läsare, läsa mellan raderna och öka sitt ordförråd. Det innebär även att stötta eleverna i att förutspå vad texten kommer att handla om, vad det viktiga i texten är och att bygga upp deras omvärldskunskap.

Jag tänker ofta, vad är det viktigaste för dem så att de klarar sig i livet. Man får träna saker på ett mycket tydligare sätt med elever som har IF. Man måste hitta andra vägar och det är en utmaning i särskolan. Men det är också det som är det roliga. (Anna)

6.7 Framgångsfaktorer och betydelsen av läsförståelse

Pedagogerna ger olika framställningar av framgångsfaktorer i arbetet med läsförståelse. Någon tar upp framgången med att bygga upp förförståelsen kring texten på ett intresseväckande sätt. Några nämner vikten av att texten/boken är på rätt utvecklingsnivå.

Vidare beskriver en pedagog betydelsen av att använda återkommande form och struktur i arbetsgången, så att man inte behöver lägga energi på att förklara, utan eleverna vet vad som förväntas av dem. Ytterligare förklarar en pedagog att enskilt - par- alla metoden (EPA) har visat sig vara en framgångsrik arbetsmetod. Att läsa och skriva om ämnen som intresserar och motiverar eleverna beskrivs som en avgörande faktor, samtidigt som pedagogens engagemang och sätt att introducera texter leder till framgång. Att få med eleverna på tåget och att ge snabb återkoppling kring texten beskrivs av Clara och Kajsa:

Att kunna ställa frågor om det som de har läst eller lyssnat på direkt, för många är i behov av direkt feedback. Är det här rätt? (Clara)

Det jag har märkt är att de gillar när det är samma form. (Kajsa)

Några informanter nämner att det är viktigt att prata om texten både före, under och efter läsningen. Hanna och Marie menar att det är viktigt att göra det där lilla extra för eleverna, att bjuda på sig själv.

Att jobba med före läsning, under läsning och efter läsning och att synliggöra texten. (Hanna)

Våga spexa till det, våga bjuda på dig själv. (Marie)

Vidare uttrycker Elin att det är viktigt att man ger utmaningar men att de ska vara på rätt nivå.

Lägg det inte för högt men lägg det inte för lågt, för det är destruktivt. (Elin)

Hanna och Jakob pratar om vikten av att hitta bilder och texter som passar eleverna för att på så sätt kunna kombinera nytta med nöje.

Vårt samhälle idag är ju byggt mycket på symboler och bilder. (Hanna)

Gör inte läroboken för viktig utan fånga upp intressen och utgå från det. (Jakob)

Någon pedagog menar att det är viktigt att kunna motivera varför vi lär oss olika saker i skolan och konkret ge exempel på vilken glädje och nytta man har av det i framtiden. Om en elev intresserar sig för lastbilschaufförskapet kan man visa på betydelsen av att förstå vägskyltar och kartor som krävs inom yrket. Om eleven trots mycket övning och goda undervisningsmetoder inte lär sig läsa menar flera pedagoger att det är bättre att hitta andra vägar och hjälpmedel för att ta del av skriven text.

...det handlar ju om att vara delaktig. (Marie)

Med åren har jag kommit fram till att det inte har ett värde av att på en för låg nivå tjata det här med eleverna utan att det är bättre att hitta vägar runt. (Jakob)

Struktur, tydlighet och en genomtänkt planering lyfts i intervjuerna som väsentliga delar i pedagogens undervisning.

7 Analys, sammanfattning och slutsatser

I denna del görs en kort sammanfattning av resultatet utifrån studiens problemformulering. Därav skrivs slutsatserna fram i de två rubrikerna undervisning och strategier, samt möjligheter och utmaningar. Därefter analyseras resultatet i relation till de teoretiska perspektiv studien utgår ifrån, det sociokulturella perspektivet samt det kognitionsvetenskapliga perspektivet och dess centrala begrepp.

7.1 Sammanfattning av undervisning och strategier

De slutsatser som kan dras av resultatet är att läsförståelseundervisningen både sker som en gruppaktivitet, paraktivitet men även som ett enskilt arbete. En del informanter beskriver att de främst arbetar med läsförståelse i helklass genom att eleverna läser, diskuterar och skriver tillsammans. En del pedagoger låter elevgruppen arbeta med individuella uppgifter, främst för att eleverna befinner sig på olika nivå. Oavsett arbetsmetod behöver eleverna stöd och lotsning av pedagogen och resurspersonal för att förstå texten. Idiomatiska uttryck, metaforer och abstrakta begrepp får pedagogerna ofta förklara. Samtalen under läsningen hålls även för att hålla kvar elevens fokus på texten och att underlätta för arbetsminnet. För de elever som har svårt att läsa på egen hand, får eleven läshjälp av en vuxen eller lyssna på texten digitalt. Det framgår av informanterna att eleverna dels utmanas av att få ihop ljudningen och förståelsen, samtidigt som elevens funktionsnedsättning påverkar elevens förmåga att hålla fokus och motivationen i gång. Det finns således flera faktorer som ska tas hänsyn till.

Personalen använder nivåbaserat material, ofta på en lägre åldersnivå och då tar man hänsyn till att materialet inte är barnsligt. Ibland tillverkar pedagogerna eget material för att anpassa innehåll och form till eleven. Att pedagogen har högläsning eller att eleverna får texten uppläst via Legimus eller Inläsningstjänst beskrivs som en metod. Boksamtal nämns som en strategi vid läsning av skönlitteratur och vid läsning av andra texter används fyra specifika strategier från läromedlet En läsande klass och Läsfixarna. Majoriteten av pedagogerna stöttar eleverna innan de möter en text genom att bygga upp förkunskap, ordförståelse och förtydliga med konkreta hjälpmedel, bilder eller videor. En annan strategi som nämns är VÖL scheman för att bygga upp förförståelse och synliggöra elevens lärande och utveckling.

7.2 Sammanfattning av möjligheter och utmaningar

Sammanfattningsvis ser pedagogerna möjligheter med att stötta eleverna i undervisningen då elevgrupperna är relativt små och tid ges för att göra anpassningar, förbereda lektioner och material. I stort sett alla pedagoger menar att de har möjlighet att köpa in lärverktyg och arbetsmaterial som lämpar sig för elevgruppen. De har en utökad budget och större personaltäthet. Samtidigt som en del pedagoger ser möjligheten med att kunna anpassa uppgifter och lärmiljön på grundsärskolan, menar en del att detta även är en av de utmaningarna de ställs inför. Att stötta eleven med att hålla fokus, kunna koncentrera sig och motivera dem till att orka utföra en läsförståelseuppgift, kan vara ett ansträngande arbete. Det beskrivs som en ständig utmaning att få eleverna motiverade. En framgångsfaktor är att hitta eller skapa uppgifter där eleverna ser nyttan och användbarheten med arbetet. Pedagogerna nämner att arbetsminnet upplevs som ett problem när eleverna läser olika texter. Pedagogerna ser samband med arbetsminne, uppmärksamhet och motivation. Om man kan fånga elevernas intresse så underlättar det motivationen, uppmärksamheten och minnet. Samtliga informanter ser värdet av digitala hjälpmedel både för att lyssna på text och att tala in text. Det som skiljer sig mellan informanternas åsikter om digitala lärverktyg är i vilken utsträckning och på vilket sätt dessa hjälpmedel används. En möjlighet att undervisa enligt grundsärskolans läroplan i ämnen, menar pedagogerna är att de har en viss frihet att tolka och arbeta med det centrala innehållet. På så vis har de möjlighet att möta elevens behov. Ett par av de utmaningar som beskrevs i intervjuerna är att informanterna saknar kollegor att diskutera pedagogik och förhållningssätt med. Det uttrycktes ett behov av att ha nätverksträffar med pedagoger från andra skolor för att delge erfarenheter, tips och idéer. Till sist nämndes behörig personal inom grundsärskolan som en oro och saknad. Det uttrycktes ett behov av att arbeta med kollegor med adekvat behörighet både inom undervisning och som resurspersonal.

7.3 Teoretisk tolkning i relation till den sociokulturella teorin

Pedagogernas beskrivningar av undervisning och strategier kan kopplas till den sociokulturella teorin och de begrepp som används inom teorin. Vygotskijs beskrivning av den *proximala utvecklingszonen* (Säljö, 2000) genomsyrar pedagogernas beskrivningar då de påtalar vikten av att lägga undervisningen på en nivå som utmanar eleverna strax ovanför deras faktiska nivå. I likhet med Vygotskijs (1978) tankar om att

undervisningen bör befinna sig strax ovanför elevens utvecklingsnivå, visar även pedagogerna i intervjun att rimliga krav och positiva förväntningar ökar motivationen. Om kraven är för låga uttrycker en informant det är destruktivt för eleven. Informanterna förklarar att eleverna får stöttning av både vuxna och kamrater i undervisningen. För att driva eleverna mot deras proximala utvecklingszon använder pedagogerna *scaffolding*, även kallade *kommunikativa stöttor* (Säljö, 2000) genom bildstöd, mallar och anpassat och tydligt material. Kommunikativa stöttor sker även genom direkt feedback för att underlätta förståelsen för eleven. VÖL scheman och de figurer som presenterar de fyra stegen i att gripa an en text, visar på en genomtänkt stöttning i undervisningen. Arbetspassens tid anpassas och arbetsgången görs tydlig genom scheman, tidshjälpmedel och rutiner. För en del elever kan stöttorna behövas under hela skolgången medan andra bygger upp en arbetsgång, rutin och självständighet. Förhoppningen är att en del kommunikativa stöttor kan monteras ned efter hand. Vygotskij (1978) menade att lärande även handlar om att klara av att behärska olika *redskap*, både fysiska och intellektuella (Säljö, 2000). De fysiska redskapen, även kallade *artefakter*, som informanterna nämner är Ipads, datorer, böcker och annat praktiskt material som hjälper lärandet genom olika sinnen. De *intellektuella redskapen* som beskrivs under intervjuerna är att man använder språket på ett mer genomtänkt och tydligt sätt. Symboler och bilder som visar begrepp och händelseförlopp och är intellektuella redskap, vilka pedagogerna använder sig av i undervisningen. Tecken som stöd som ett redskap nämns endast av en informant under intervjun. Det kan tolkas som att elevernas kommunikation fungerade i samtliga grupper utan tecken som stöd i undervisningen. Det kan å andra sidan tolkas som att pedagogerna inte hade kunskap, eller inte upplevde att tecken som stöd verkar som ytterligare en kommunikativ stötta för att öka förståelse.

Att lärande och utveckling sker i ett *socialt samspel* är det centrala i den sociokulturella teorin. En del av undervisningen som beskrivs av pedagogerna sker i ett gemensamt lärande, antingen tillsammans med klasskamrater eller med en vuxen. En del elever beskrivs även arbeta mycket en till en med en vuxen. Informanterna förklarade att några elever ”behöver mycket vuxenstöd och lugn och ro”. Att några elever inte ingår i en social gemenskap vid just läsförståelseundervisningen kan tolkas som att dessa elever inte gynnas av arbete i grupp när man tränar läsförståelse. Informanterna beskrev att eleverna lade mycket energi vid avkodningen, att förstå vad de läser och att komma ihåg innehållet. Informanterna upplevde dessutom att elevernas funktionsnedsättning orsakar

inlärningssvårigheter. Av de förklaringar kan det tolkas som att läsförståelse i en social gemenskap kan vara svårt för en del elever med IF och NPF. Vygotskijs grundtanke om att lärande inte är en individuell sak, utan att det utvecklas i ett socialt nätverk (Säljö, 2000), kan utmanas av pedagogernas beskrivningar då flera elever är i behov av en avskalad, tyst miljö med lite intryck tillsammans med en vuxen. Denna grundtanke utmanas av den kognitionsvetenskapliga teorin som gör sig synligt då elevens individuella förutsättningar kräver en annan ingång. Av intervjuernas utsagor kan detta även ha blivit märkbart för pedagogerna då de ser ett behov av att arbeta en-till en och att dela upp eleverna i mindre grupper.

Vygotskij (1978) betonade vikten av imitation som ett sätt för barn att lära och utvecklas. Det framgick i intervjuerna att flera av pedagogerna använde modellering för att uppmuntra elever till att imitera strategier i undervisningen. Pedagogerna förklarade att de tänkte högt och spelade rollspel sinsemellan för att visa på hur eleverna kan tänka och föregripa texter.

7.4 Resultatet i relation till den kognitionsvetenskapliga teorin

På liknande sätt kan informanternas beskrivningar av undervisning i läsförståelse relateras till den kognitionsvetenskapliga teorin. De centrala begreppen inom teorin som föreliggande studie bygger på är, *uppmärksamhet*, *minne*, *visuell föreställningsförmåga*, *schemateori* och *perception* (Bråten, 2007). Newmans et al. (1989) resonemang om att lärande är en växelverkan mellan individens individuella förutsättningar och den omgivning individen befinner sig i, stämmer överens med informanternas beskrivningar i intervjuerna. Informanterna ser att individens funktionsnedsättning påverkar inläringen, samtidigt som de ser att lärmiljön kan förbättra förutsättningarna. Pedagogerna förklarar att det krävs en genomtänkt planering, tydlighet och att man utgår från elevens intresse, för att fånga och hålla kvar elevens uppmärksamhet och engagemang. Att eleverna ibland saknar driv, tappar fokus och har låg uthållighet nämns av flera informanter. Enligt kognitiv forskning (Bråten, 2007) kan nedsatta exekutiva och kognitiva förmågor bero på neurologiska störningar som förekommer vid NPF. Detta kan ge uttryck i att eleverna har koncentrationssvårigheter, bristande uthållighet, svårt att komma på och slutföra uppgifter. Dessa delar lyfter flera av pedagogerna fram som en del av den utmaning elever på grundsärskolan ställs inför. Likväl påtalar pedagogerna att det just är detta som är pedagogernas uppdrag, att anpassa och kompensera för elevernas

svårigheter. Pedagogerna berättar om framgångsfaktorer i kreativa arbetssätt med små rollspel, teater och att använda mycket inlevelse och engagemang i undervisningen. Gonzales et al. (2014) skapade ett material som skulle tillgodose att elever kan använda flera av sin sinnen under läsförståeleprocessen för att lättare förstå och minnas. Likväl menar Carlsson Kendall (2015) att material som erbjuder upplevelser och taktila material hjälper läsaren att förstå samtidigt som det ger stöd åt arbetsminnet. I likhet med Bråten (2007) menar pedagogerna att lärmiljön och bemötande kan underlätta för elevernas nedsatta förmågor. Pedagogerna ser att en god lärmiljö och rätt anpassning kan kompensera stora delar av elevernas funktionsnedsättning.

Ytterligare uttrycker informanterna att flera elever upplever och tolkar sin omvärld på ett något annorlunda sätt, än vad elever som följer en typisk utvecklingskurva gör. Informanterna menar att eleverna har svårt att relatera innehållet i texterna till sina erfarenheter och sin omvärld. Inom kognitionsforskningen studeras hur perception fungerar för elever med NPF (Karlsson, 2017). En del elever med NPF kan ha en annorlunda perception vilket leder till att de tolkar intryck och information via sinnesorganen på ett annorlunda sätt. Det kan innebära att man reagerar ovanligt starkt eller svagt på olika sinnesintryck och detta kan leda till trötthet, irritation eller motvilja. Pedagogerna förklarar att de skalar av uppgifter, ser till att textens layout är neutral och att eleven får arbeta i en lugn miljö. Pedagogerna menar att det hjälper att använda sig av elevernas intresse och erbjuda rörelspausar för att underlätta uthållighet och koncentration.

I intervjun uttrycker informanterna att eleverna har svårt att skapa mentala bilder och föreställningar av vad som kommer att hända eller vad som sker i texterna. Eleverna behöver även stöd i att förstå orsak verkan. Gällande sambandet mellan orsak verkan är det en förmåga som ofta är begränsat för elever med NPF (Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders, 2013). Ett konkret exempel för att ge stöd i att förstå orsakssamband ger Reichenberg (2008) förslag på då hon förklarar att man kan använda ord för textbindning.

Inom kognitionsforskning beskrivs hur människor skapar kognitiva scheman utifrån sina erfarenheter och hur man tolkar och förstår sin omvärld (Karlsson, 2017). Kognitiva scheman hjälper oss att strukturera och skapa ordning av våra föreställningar. Pedagogerna i intervjun underlättar elevernas mentala scheman genom att rita

händelseförlopp, visa bilder och tydliggöra med konkret material och exempel. Både Westlund (2009) och Bråten (2007) menar att elever med kognitiva nedsättningar behöver stöd med att hitta olika strategier för att visualisera och minnas texten. Westlund (2009) ger exempel på att pedagogen kan modellera genom att tänka högt, visa konkret material och bilder för att underlätta förståelsen i texter.

Pedagogerna berättar att flera av eleverna har ett begränsat arbetsminne. Bråten (2007) beskriver att arbetsminnet är kopplat till att kunna relatera, skapa sammanhang, förståelse och att vara intresserad av det man lär. För att stötta arbetsminnet använder pedagogerna en undervisning som bygger på förutsägbarhet, igenkänning och repetition. Tydliga arbetsscheman och bildstöd används för att underlätta arbetsminnet. Både Palinscar och Browns (1984) och Franzéns (1997) strategier i textsamtal bygger på modeller med förutsägbarhet, repetition och en tydlig arbetsgång som ska stötta arbetsminne och förståelse.

8 Diskussion

I denna del diskuteras studiens resultat och analys i relation till tidigare forskning och litteratur. Diskussionen delas upp i en teoridiskussion, metoddiskussion och en resultatdiskussion. I teoridiskussionen resonerar vi kring hur väl våra val av teorier har fungerat för vår analys. I metoddiskussionen diskuteras huruvida studiens metod var relevant och användbar utifrån studiens syfte och frågeställningar. I resultatdiskussionen diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning och litteratur. I resultatdiskussionen sätts resultatet in i ett större sammanhang med fördjupade slutsatser.

8.1 Teoridiskussion

Vårt val av teorier utgjordes av grundtanken om att det krävs en förståelse och kunskap om elevens individuella kognitiva och sociala förutsättningar för elever med IF och NPF. Det forskas mycket inom kognitionsvetenskapen, hur hjärnan bearbetar information och hur man med den kunskapen kan utforma en anpassad undervisning. Dagens läroplan bygger till stora delar på Vygotskijs (1978) sociokulturella teori som i grunden handlar om att vi lär och utvecklas i ett samspel med andra. Att ha med sig kunskap om hjärnans utveckling tillsammans med lärmiljöns betydelse, ser vi som betydelsefullt för att utforma en pedagogisk planering.

Av vårt resultat blir det synbart att de båda teorierna påverkar varandra i undervisningen på grundsärskolan. Informanterna uttrycker att elevernas funktionsnedsättning spelar roll i inlärningsprocessen. Samtidigt ser de att lärmiljön och hur de formar undervisningen och skapar arbetsuppgifter, påverkar hur väl eleven tar till sig kunskap. Vi anser således att de båda teorierna har varit väl användbara och gett oss en bra inblick i vårt område för föreliggande examensarbete. För att på ett professionellt sätt kunna möta behoven hos elever med IF och NPF måste vi förstå vad nedsättningarna kan innebära och hur vi kan kompensera och skapa förutsättningar så att funktionsnedsättningen inte blir ett hinder i lärprocessen. Informanterna betonar i intervjuerna att alla elever är olika, även elever med samma diagnoser. Därför kan man inte alltid använda sig av samma metod eller arbetssätt till alla. På så vis behöver vi kunskap om hur lärmiljön kan utformas för att gynna eleven på individ-, - grupp och organisationsnivå, eftersom vi ser att omgivningen, rätta anpassningar, bemötande och förväntningar har en lika stor del i elevens möjlighet till utveckling. Av resultatet går att utläsa att läsförståelseprocessen för elever i behov av

särskilt stöd kan ses och kompletteras utifrån de båda teorierna, kognitionsvetenskap och den sociokulturella teorin. Teorierna tillåter en förståelse från två håll som kompletterar varandra.

8.2 Metoddiskussion

I föreliggande examensarbete har en kvalitativ studie med åtta semistrukturerade intervjuer genomförts. Val av informanter passade bra in på syfte och frågeställningar, då flertalet var utbildade speciallärare mot utvecklingsstörning. Samtliga informanter erhöll även gedigen erfarenhet av att undervisa i grundsärskolans högre åldrar i ämnet svenska. Frågorna i intervjuguiden kunde besvaras med förhållandevis utförliga och beskrivande svar inom ämnet. I efterhand hade det varit önskvärt att komplettera intervjuguiden med att be informanterna att ge exempel på vilka slags frågor som ställs då de arbetar med läsförståelse. Hur kan frågorna och samtalen låta vid textsamtalen? Vilka typer av frågor och vägledning behöver eleverna för att förstå inferenser i texten?

Under intervjuerna tog vi del av flera intressanta erfarenheter, idéer och förklaringar av informanterna, främst inom ämnesområdet men även i ett vidare perspektiv. Vi ser således semistrukturerade intervjuer, som den mer fria formen av intervju, som en gynnsam och berikande metod. Studiens metod var användbar utifrån studiens syfte och frågeställningar. Fördelen med att intervjuva endast åtta informanter mer ingående var att vi tilläts gå på djupet i lärares beskrivningar och förhållningssätt. Bryman (2018) beskriver hur en studie som bygger på resultat inhämtat från en mindre mängd informanter, inte kan ses fullt tillförlitligt. Att intervjuva ytterligare speciallärare från olika kommuner hade kunnat ge studien ett annat resultat. Det hade kanske framkommit fler uppfattningar och strategier om undervisning i läsförståelse. Eftersom en av informanterna önskade få ta del av intervjuguiden i förväg, kan det resultatet visa mindre tillförlitlighet. Anledningen till att informanten tilläts ta del av frågorna var att vårt urval var begränsat, det var svårt att hitta speciallärare till studien. Studiens tillförlitlighet ökar dock av att vi valde informanter från olika kommuner, skolor och klasser. Innan studien påbörjades var vår grundtanke att använda mixade metoder i arbetet, då flera undersökningsmetoder kan ge en mer mångfacetterad bild av området (Stukát, 2011). Vår avsikt från början av arbetsprocessen var att komplettera intervjuerna med observationer

för att få en bredare och tydligare bild av ämnet. Men på grund av rådande pandemi blev observationer inte möjligt att genomföra.

I efterhand kan vi se att observationer hade tillfört ytterligare en dimension av studien och försett en rikare beskrivning av ämnesområdet. Observationer tillåter att man upplever det studerade området med sina sinnen och man får möjlighet att ta del av relationer och samspelet mellan både elever och pedagoger. I samband med observationer hade man kunnat ta del av de samtal och frågor som ställs då pedagogerna arbetar med läsförståelse. Man hade även fått möjlighet att se elevernas respons och tankar om undervisningen. Pedagogernas samtal och elevernas respons är en viktig del i området som undersöks.

Med enbart intervjuer har forskarna inte möjlighet att ta del av väsentliga delar av undervisningen som har stor inverkan på elevers inläring och resultat. Goda relationer, tillit och ett trivsamt tryggt klimat påtalar Vygotskij (Säljö, 2000) som en stor betydelse för inläring. Pedagogens förmåga att skapa goda relationer och använda en tydlig och strukturerad undervisning kan inte säkert uppfattas i intervjuer. *Hur* pedagogen verkligen arbetar kan inte synliggöras i en intervju, därför valde vi att redogöra för pedagogers *beskrivningar* och *uppfattningar* av undervisningen i läsförståelse.

Den erfarenhet vi har av undervisning i läsförståelse samt vårt arbete med elever i behov av särskilt stöd, kan ha påverkat studien. Det kan ses som positivt att vi byggde upp en förkunskap inom ämnet innan studien påbörjades. Det som kan ses negativt är att våra förkunskaper, erfarenheter och personliga uppfattningar kan ha påverkat våra val av frågor i intervjuguiden, samt val av litteratur och forskning.

8.3 Resultatdiskussion

Syftet med föreliggande examensarbete är att beskriva pedagogers undervisning i läsförståelse. Studiens syfte är även att belysa de strategier pedagoger använder för att ge stöd, samt att lyfta vilka möjligheter och utmaningar pedagogerna ställs inför. I följande avsnitt kommer resultatet diskuteras under rubrikerna *undervisning och strategier*, *möjligheter och utmaningar* samt *framtida forskning*.

8.3.1 Undervisning och strategier

Av de beskrivningar av läsförståelseundervisningen som framgår i intervjuerna görs det klart att pedagogerna lägger stor vikt vid samtal och att få eleverna delaktiga i dialoger för att vägleda och lotsa eleverna genom texten. Ett par av informanterna beskriver att de utgår från materialet Läsfixarna och En läsande klass, vilka båda innehåller delar av den struktur och de frågor som ingår i modellerna RU och LF. Inte någon av informanterna nämner modellerna, men läromedlet En läsande klass och Läsfixarna beskrivs användas med de strategier som kännetecknas av RU och LF. Franzén (1997) och Lundberg & Reichenberg (2013) påtalar att arbetsgången i RU och LF bygger på att läraren innehar den vägledande rollen i textsamtalen. Det verkar stämma överens med hur informanterna beskriver sitt arbete med eleverna. En central strategi som lyfts av flera informanter, är att de modellerar och använder ”tänka högt metoden” för att visa eleverna hur de kan tänka och arbeta för att skapa förståelse i en text. Strategin att modellera och ”tänka högt” bygger på Vygotskijs (1978) teori om lärandet av att härma, samt betydelsen av kommunikativa redskap. Franzéns (1997) och Palinscar och Browns (1984) båda modeller handlar om att läraren modellerar som ett sätt att träna strategier med eleverna. Det kan verka särskilt betydelsefullt att få elever med IF och NPF att träna in en arbetsgång och de frågor man kan använda sig av för att söka svar på en text, då detta inte faller sig naturligt om man har en nedsatt kognitiv förmåga eller svårigheter med de exekutiva förmågorna. Ytterligare en strategi som informanterna beskrev bygger på Vygotskijs (1978) centrala begrepp, scaffolding. Scaffolding kan ses användas i undervisningen genom att informanterna utformar arbetsuppgifter med mallar, börjor, bildstöd och texter med anpassad läslighet.

En del pedagoger förklarar att enkla frågor som man kan hitta svar på direkt, ordagrant i texten brukar fungera för eleverna. Det är detta som utgör första steget i Franzéns (1997) modell. Franzén (1997) nämner dessa frågor vid namnet, ”precis där frågor”. Samtidigt ser en del pedagoger att en del av eleverna utmanas även av de enklaste frågorna. För att ge eleverna stöd i att sökläsa och hitta svar beskriver pedagogerna att de ber eleverna att gå tillbaka till texten och läsa igen, slå upp ord eller att pedagogerna vägleder, förklarar ord, händelser och ställer ledande frågor. Som pedagogerna nämner i intervjun upplevs elevens förmåga till läsförståelse höra ihop med elevens grad av funktionsnedsättning. I steg två i Franzéns modell hjälper man eleverna vidare i sin utveckling genom att

successivt klara mer abstrakta frågor och att läsa mellan raderna. Att läsa mellan raderna är den del av läsförståelsen som informanterna ser som mest utmanande för eleverna. Här använder informanterna sig främst av vägledande frågor för att stötta eleven vidare. De läser tillsammans och diskuterar fram svaren i en dialog. Bråten (2007) förklarar hur elevens möjlighet att göra inferenser påverkas av förmågan att skapa mentala bilder av det som beskrivs i texten. Vidare beskriver Bråten (2007) hur elever med en annorlunda kognition kan ha svårt för att skapa visuella föreställningar och hålla ordning på händelser och orsakssamband om det inte skrivs tydligt eller visas visuellt. För att konkretisera och tydliggöra texten berättar pedagogerna att de visar bilder, filmer och konkreta föremål för att göra texten mer begriplig. I denna process kan man utläsa att eleverna stötts i att nå sin proximala utvecklingszon. Med hjälp av en vuxen och scaffolding når eleven sin högsta nivå.

Informanterna uttrycker att de ser ett samband mellan elevens grad av funktionsnedsättning och elevens möjlighet att tolka och göra inferenser. Även Bråten (2007) beskriver att läsarens kognitiva förmåga påverkar möjligheten till att förstå det underförstådda och att läsa mellan raderna. Likväl förtydligar både Bråten (2007) och Westlund (2009) att det finns strategier som kan underlätta för eleven. Detta betonas även av informanterna genom att de förklarar att en stor del huruvida eleven lyckas hänger på pedagogens förmåga att göra materialet tydligt, visualisera, konkretisera, samt presentera innehållet på ett intresseväckande sätt. Detta stämmer överens med Pressley och Blocks (2002) beskrivning, att läsförståelse är en förmåga som påverkas och utvecklas både i det sociala sammanhanget och beroende på elevens kognitiva utveckling. Med denna förståelse stöttar informanterna eleverna genom att samtala om texten före läsning, under läsning och efter läsning. De använder även återkommande arbetssätt och mallar för att skapa rutiner som eleven känner sig trygg i och som minskar energiförbrukningen. Cartwright (2007) tydliggör hur flera exekutiva förmågor hänger ihop med läsförståelseprocessen. För att underlätta planering, hålla kvar uppmärksamheten och minnet av innehållet, utgår informanter från material med återkommande struktur samt mycket lotsning av en vuxen.

Flera informanter lyfter lärarens centrala roll i att ge eleverna de rätta förutsättningarna. Här kan man se hur pedagogerna i intervjuerna ger flera kreativa förslag på hur det arbetet

kan se ut. Ett par informanter såg teater, att klä ut sig, bjuda på sig själv och att våga vara personlig som framgångsfaktorer för att öka elevernas intresse och engagemang. En av informanterna beskrev elevernas motvilja till att jobba med läsförståelse på ett mer traditionellt sätt, såsom att läsa och svara på frågor. Informanten förklarade vidare hur elevernas engagemang ökade när hon med hjälp av figurerna i En läsande klass, spexade och spelade teater utklädd till spågumma, detektiv, reporter, cowboy och konstnär. Flera forskare (Afflerbach, 2007; Lundberg & Reichenberg, 2008; Franzén, 2010) lyfter just motivationen som en viktig komponent i elevernas läsförståelseprocess, vilket pedagogerna delar uppfattning om och verkar agera efter. Afflerbach (2007) betonar just att elevens bild av sig själv som läsare är en viktig del i både kartläggning och bedömningen av elevens kunskaper. Kartläggningen bör beakta både den kognitiva delen av elevens förmågor, samt elevens känslomässiga relation till läsning. Elevens självbild kring läsning påverkar förmågan i hög grad, menar, Afflerbach. Några av informanterna talade om att en del elever helt tappat drivet och då får personalen hitta vägar som lockar och motiverar. Lemons et al. (2016) presenterar undersökningar som visar att pedagoger som arbetar med elever med särskilda behov ofta ger material från en mängd olika källor, utan kontinuitet och som saknar evidens. Med stöd av informanternas utsagor kan dessa lösryckta uppgifter till viss del bero på flexibla försök att hitta material som lockar och intresserar utefter elevens dagsform och engagemang. Det är inte säkert att eleven är mottaglig för att läsa nonsensord enligt Rydaholmsmodellen, år efter år och på så vis öppnar pedagogen dörrar för material som får eleven att bli motiverad att arbeta.

Vidare beskriver informanterna hur undervisningen delvis bygger på att hitta och skapa anpassat och lämpligt material, både med hänsyn till elevens nivå och intresse. Lundberg och Reichenberg (2008) beskriver hur textens läslighet påverkar huruvida eleven klarar av att bearbeta texten. Detta uttrycks även av informanterna då de väljer sitt material med omsorg. Informanterna beskriver att de undviker barnsliga texter för att inte elevens självkänsla ska påverkas negativt. Val av material utgörs av rena, enkla och tydliga texter och uppgifter, utan alltför röriga bilder som distraherar. Om eleven har större svårigheter väljer de mindre och enklare text. En pedagog betonar att man inte ska låsa upp sig alltför mycket av läroboken, utan ta hjälp av praktiska och taktila upplevelser som ett komplement till böcker och texter. Detta arbetssätt stöds av kognitionsforskning som bygger på att information som tas upp av flera sinnen ökar förståelsen, lärandet och

arbetsminnet. Carlsson Kendall (2015) menar att kunskapsinhämtning där flera sinnen involveras väcker elevens uppmärksamhet och ger stöd åt minnet. Vidare poängterar Carlsson Kendall (2015) att allt för många intryck samtidigt kan trötta ut eleven eftersom en annorlunda perception kan innebära överkänslighet. För att hitta en bra metod för den enskilda eleven utgår informanterna av olika slags kartläggningar. Informanterna använder sig av olika matriser och mallar i kartläggningen med både stöd av bilder och videofilmer för att låta eleverna vara delaktiga i processen. En informant uttryckte svårigheten med att hitta en lämplig mall för dokumentation eftersom eleverna är så ojämnt i sina förmågor. Informanterna beskriver att förmågorna skiftar och beror på dagsform, uppmärksamhet och motivation. Bråten (2007) förklarar hur bristande uppmärksamhet förklaras av neurologiska störningar, men faktorer inom lärmiljön bör till stor del även beaktas. Det kan handla om bristande intresse, oförståelse för syftet med uppgiften, rätt kravanpassning eller olika störmoment i elevens omgivning som påverkar elevens inläring.

Genom högläsning och att få lyssna till upplästa läromedel tillåts eleverna ta del av litteratur och texter auditivt. På samma sätt som Reichenberg (2008) förespråkar högläsning långt upp i åldrarna, nämner pedagogerna högläsningens betydelse vid läsförståelse på högstadiet. Informanterna beskriver att vid högläsning tillåts eleverna ta del av böcker på en mer avancerad språklig nivå. Flera pedagoger nämner betydelsen av högläsning som ett komplement till de mer lättlästa böckerna som eleverna läser på egen hand. En pedagog nämner boksamtal under högläsning, för att öka elevernas ordförråd och förmågan att uttrycka och formulera sig. Syftet med Chambers (1993) samtalsmodell är just att lära eleverna att reflektera över varför man tycker och tänker på ett visst sätt. Eftersom forskning (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) visar att läsförståelse till stor del hör ihop med språk och hörförståelse, verkar informanterna stimulera elevernas språkliga utveckling vid högläsning och boksamtal. Den språkliga förmågan menar Westlund (2009) tränas genom att samtala om ordens delar, likheter/skillnader, liknelser, metaforer och uttryck vi använder oss av i tal och text. En informant ger ett exempel på hur hon får förtydliga metaforen *det knarrar under fötterna* för en elev. Flera informanter lyfter just samtalen som betydelsefulla i läsförståelseprocessen.

Ett flertal informanter använder digitala hjälpmedel, såsom upplästa böcker och talsyntes i sin undervisning. Flera pedagoger ser att eleverna blir hjälpta av att lyssna till texter, samtidigt som eleven visuellt följer med i texten. Dock berättar informanterna att upplästa texter inte alltid hjälper eleverna att kunna svara på frågor eller att sammanfatta vad de lyssnat på. Detta stämmer överens med Hallins (2019) förklaring till att uppläst material underlättar för avkodningen, men täcker nödvändigtvis inte elevens språkliga svårigheter. Om eleven lyssnar på allt för många ord som de inte känner igen, eller om texten är för abstrakt och osammanhängande, blir eleven ändå inte hjälpt av att lyssna till text. Hallin (2019) menar att huruvida eleven blir hjälpt av uppläst material, beror till stor del på var svårigheten ligger hos eleven. En elev som har problem med att förstå språket i texterna blir således inte automatiskt hjälpt av att lyssna på texten.

Att ge eleverna snabb feedback och återkoppling ser pedagogerna ett stort behov av. Detta kan vara en förklaring till de nedsatta exekutiva förmågorna och ett kort arbetsminne som görs synligt hos flera elever. Om eleven har svårt att hålla kvar uppmärksamheten och komma ihåg vad det är man vill fråga eller vad man läst, ses snabb återkoppling som ett naturligt behov hos eleven. Gärdenfors (2010) beskriver hur motivation och förståelse är nära sammankopplat och på så vis blir snabb återkoppling en förutsättning för att hålla kvar motivationen. Gärdenfors (2010) förklarar även att om eleverna förstår hur de lär, och att det blir synbart att de faktiskt utvecklas, kan motivationen öka. Detta kallar Gärdenfors (2010) för metakognitiva strategier. Den affektiva delen som nämns av Afflerbach (2007) kan förbättras genom att eleverna lär sig metakognitiva strategier, att lära sig förstå hur man lär. En metakognitiv strategi som informanterna berättade att de använder är VÖL scheman. Informanterna beskrev att VÖL scheman används både med bilder och ord. Westlund (2009) menar att VÖL scheman kan visa eleverna hur de kan arbeta vidare med det de redan vet för att lära sig något nytt. Likaså beskrev informanterna att i VÖL scheman synliggörs elevernas förförståelse. Sedan blir det tydligt för eleven vad hen faktiskt lärt sig om ämnet de läst. Att eleverna ser sin utveckling, upplever pedagogerna gynnar eleverna.

8.3.2 Möjligheter och utmaningar

De utmaningar pedagogerna beskriver gällande elevernas möjlighet att ta till sig och förstå en text handlar till stor del om att avkodningen är långsam. Men på samma vis som

forskarna Ingvar (2008), Westlund (2009) och Reichenberg och Lundberg (2011) markerar, ser inte heller informanterna det som en enskild faktor till bristande läsförståelse. För att stötta avkodningen använder pedagogerna evidensbaserade metoder (Rydaholmsmodellen, Bravkod och Legilex) som lyfts av både SBU (2014) och veteskaprådet (2015) som framgångsrika metoder. Det framgår i intervjuerna att hälften av informanterna önskade mer tid för läsning och skrivning, samt mer en till en undervisning med sina elever. Samtidigt uppgav hälften av informanterna att deras elever får tillräckligt mycket tid och träning i läsning och skrivning och att det ibland sker på bekostnad av att eleven tappar lusten och skapar en motvilja. Ett hinder i att arbeta likt Lemons et al (2016) förespråkar, på ett systematiskt, strukturerat sätt med evidensbaserade metoder, kan för en del pedagoger utgöras av tidsbegränsning. För en del pedagoger kan arbete med evidensbaserade läsmetoder vara ett hinder eftersom eleven anser metoden som meningslös och därför beskrivs det som angeläget att hitta vägar runt, som en av informanterna uttrycker. En av informanterna med lång erfarenhet i grundsärskolan, upplever sig se en nedåtgående trend i läsförmågan hos elever med IF. Hon tycks se ett samband med att datorer används på ett felaktigt sätt och att ett flertal elever inte fått träna på att skriva för hand. Pedagog, liksom Lundborg (2019) menar att minnesbilden av ord utvecklas med hjälp av att forma orden med handens rörelser. Pedagog och Lundborg (2019) menar att skrivning för hand stärker arbetsminnet och läsningen. Samma pedagog betonar även vikten av att elever har rätt att undervisas av lärare som har adekvat utbildning i läs-, -och skrivinlärning. Hon ser att det har stor betydelse för eleverna. Det finns en oro hos flera informanter gällande grundsärskolans brist på utbildad personal. De påtalar vikten av att elever med omfattande svårigheter, har rätt till särskilt utbildad personal. Informanterna tycks även se en skillnad i bemötande och kvalité på undervisningen om pedagog är utbildad speciallärare mot utvecklingsstörning. Samma pedagog som upplever sig se en bristande läsförmåga hos elever med IF de senaste åren, berättar även hur hon upplever att de elever som kommer från grundskolan till grundsärskolan läser bättre än de som gått på grundsärskolan under längre tid. Detta kan bero på en rad olika faktorer. Det kan höra ihop med att de elever som börjar på grundsärskolan i senare stadier utreds senare och är möjligtvis på en högre kognitiv nivå än de som i tidigt stadie skrivs in i grundsärskolan. Det kan även bero på att grundskolans lärare har en högre utbildning eller annan utbildning i läs-, -och skrivinlärning, än vad personalen på grundsärskolan har. En annan orsak kan vara det

Berthén (2007) och Skolinspektionen (2010) lyfter fram i sina undersökningar, att grundskolan visar brist på en aktiv och meningsfull läsundervisning. Berthén (2007), Skolinspektionen (2010) och Östlund (2012) lyfter även fram i sina undersökningar att grundskolan tenderar att lägga större fokus på omsorg och mindre fokus på kunskapsutveckling. Man har sålunda lägre krav och förväntningar på eleverna inskrivna i grundskolan. Senare utredningar (SOU 2021:11) visar att grundskolan fortfarande är i utvecklingsbehov inom tidiga stödinsatser i svenska, kompetensutbildning av personal och hur man använder bedömningsmaterial i svenska.

9 Framtida forskning

Efter genomförd studie ser vi att det hade varit intressant att observera det praktiska arbetet med läsförståelse i klassrummet, samt samspelet mellan pedagoger - elever och elever - elever. Det hade även varit lärorikt att ta del av strategierna RU och LF i praktiken med pedagoger som har erfarenhet av modellerna.

Elevernas perspektiv är även ett område vi hade velat utforska mer i framtiden. Att ta del av elevernas respons, åsikter och arbete kring läsförståelse hade gett oss en annan dimension av ämnesområdet. Vi hade velat observera och samtala med eleverna om hur de ser på sin undervisning och vilka möjligheter och utmaningar de upplever. Det finns relativt lite forskning som bygger på hur elever med IF upplever sin undervisning. Med studier som Mineurs (2013) avhandling om elevers erfarenhet av sin skolvardag och Arvidssons (2016) doktorsavhandling om sysselsättning och social rättvisa för personer med IF, ser vi fler studier som bygger på elevers upplevelser och röster som väldigt betydelsefull för framtida forskning.

9.1 Specialpedagogiska implikationer

Studiens relevans sätter fokus på framgångsrika metoder för hur man kan arbeta med att öka elevers förståelse i mötet med olika texter. Föreliggande arbete kan vara ett stöd i att förstå de kognitiva och exekutiva förmågorna som används i arbetsprocessen och hur de påverkar nivån av läsningen och förståelsen. Resultatet visar att läsförståelsen är beroende av olika delar, och med hjälp av att kartlägga vad som är begränsat, kan personalen ge rätt träning, eller kompensation. På individ-, - och gruppnivå ger studien förslag på gynnsamma lärmiljöer med stödstrukturer och vilka textsamtal som främjar elever i behov av särskilt stöd. I studien framgår det dessutom att specialläraren behöver inneha en vägledande och kreativ roll som modellerar och ger strukturerade textsamtal.

På organisationsnivå bidrar studien till att skolledningen bör säkerställa att elevgruppen på grundsärskolan undervisas av utbildad personal, speciallärare med inriktning utvecklingsstörning samt personal med adekvat utbildning. Eftersom resultatet visar att grundsärskolans elever är en heterogen grupp, bör elevgruppen inte vara för stor, utan att kunna erbjuda en till en undervisning med möjlighet att arbeta i enskilda rum med en avskalad och tyst miljö. I intervjuerna lyfte flera informanter en önskan om utbildning i nya rön, handledning, samt forum att möta andra pedagoger och diskutera undervisning

och forskning. Föreliggande studie visar på så vis även vikten av att skolledare möjliggör kompetensutveckling hos sin personal.

10 Slutord

Utifrån pedagogernas beskrivningar och med stöd av litteratur och forskning görs det tydligt hur komplext arbetet med läsförståelse kan vara för elever med en annorlunda kognition och med språkliga svårigheter. Det som blir märkbart är att pedagogernas engagemang i att hitta vägar för förståelse och intresse har en avgörande roll huruvida eleven skapar mening i texten. Alla elever behöver kompetenta och engagerade lärare, inte allra minst de som befinner sig i särskilt sårbara situationer. Det blir tydligt att intresse och motivation spelar stor roll och att de svårigheter som trots mycket träning ändå inte lyckas övervinnas, måste få kompenseras med anpassat material, uppläst material och stöd av en vägledande pedagog. Sammanfattningsvis blir det märkbart att användning av evidensbaserade metoder i avkodning och evidensbaserade strategier i läsförståelse, såsom RU och LF, kan vara en grund och god bit på vägen att få läsflyt och utveckla sin språkförståelse. För elever med nedsatta exekutiva förmågor kan en tydlig arbetsgång underlätta för att styra sina handlingar mot ett mål. Läsförståelse är en utmanande uppgift för många elever och lärarens förmåga att hitta de rätta vägarna sätts på prov då man arbetar med elever i behov av särskilt stöd. Av informanternas beskrivningar handlar en stor del om att lära känna eleven och att skapa en god relation. Det handlar även om ett engagemang i att försöka förstå elevens uppfattning och tolkning av omvärlden eftersom det är det som är elevens utgångspunkt i mötet med en ny text. En god kunskap om vad läsförståelse innebär och en undervisning som bygger på stödstrukturer, kan ses som en god förutsättning.

Som studien visar är läsförståelse inte endast en kognitiv förmåga, utan motivation och hur man ser sig själv som läsare spelar en stor roll. Det handlar till stor del om att se nyttan och vinningen med att ta del av texter. Att modellera och tänka högt med eleven kan göra eleven mer medveten om hur hen kan förstå en text. Strukturerade textsamtal likt RU och LF, kan göra eleverna mer medvetna och så småningom mer självständiga i att förstå texter. De strukturerade textsamtal som Reichenberg & Lundberg (2011) och Franzén (1997; 2010) förespråkar, tillsammans med pedagogens kännedom om elevens nivå och intresse kan utgöra en god grund för läsförståelseundervisning i grundsärskolan.

Referenser

- Afflerbach, P. (2007). *Understanding and using reading assessment, K-12*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. 2 uppl. 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. <https://doi.org/10.1080/08856250903016854>
- Andersson, M. (2014). *Berättandets möjligheter. Multimodala berättelser och estetiska läroprocesser*. Diss Luleå. Luleås tekniska universitet, 2014. Luleå. Doktorsavhandling
- Arvidsson, J. (2016). *Sysselsättning och social rättvisa: en nationell registerstudie om 12 269 unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning*. (Halmstad University Press, 148). [Doktorsavhandling] Halmstad Universitet.
- Berthén, D. (2007). Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv. Karlstad: Karlstads universitet (213 s). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-899>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3 upplagan. Malmö Liber ekonomi
- Bråten, I. (Red.), (2007). *Läsförståelse i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Carlsson-Kendall, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter, vad gör vi och varför?* Lund: Studentlitteratur
- Cartwright, K.B. (2017). *Exekutiva förmågor och läsförståelse*. Lund: Studentlitteratur
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest, 19*, 5–51. doi:10.1177/1529100618772271
- Chambers, A. (1993). *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. 3 upplagan. Stockholm: Liber
- Franzén, L. (1997). *Läsförståelse. Att göra inferenser -teori och träningsprogram*. Ekelunds förlag AB. Solna
- Franzén, L. (2010). *Läsning ur ett helhetsperspektiv*. Gleerups Utbildning AB Malmö
- Gerrels, V. (2018). Student-directed learning of literacy skills for students with intellectual disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*. <https://doi.org.ezproxy.hkr.se/10.1111/1471-3802.12442>

- Gonzales, M., Hugander, M., Jonsson, M., Pettersson, E., Trapp, M. & Widemark, M. (2014) *En läsande klass*.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.
<https://doi.org/10.1177%2F074193258600700104>
- Grunér, S., Östberg, P., & Hedenius, M. (2017). The compensatory effect of text-to-speech technology on reading comprehension and reading rate in Swedish schoolchildren with reading disability: The moderating effect of inattention and hyperactivity symptoms differs by grade groups. *Journal of Special Education Technology*. <https://doi.org/10.1177%2F0162643417742898>
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hallin, A. (2019). *Läslovet- läs läs läs- med ögon eller öron!* Hämtad 2021-03-07 från <https://www.sprakforskning.se/forskningsbloggen2/2019/10/27/laslovet>
- Hallin, A. (21 mars 2021). *Avkodningsträning som ger resultat*. Språkforskning.se <http://xn--sprkforskning-rfb.se/>.
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2 127-160.
- Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups
- Ingvar, M (2008). *En liten bok om dyslexi* Stockholm: Natur och Kultur.
- Karlsson, L. (2017). *Psykologins grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, G. (1981). *Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: Forskningsstiftelsen Ala.
- Legilex. *Övning ger färdighet!* Hämtad 2021-01-21 från <https://legilexi.org/ovningsbank/>
- Lemons, C., N., Zigmond, A., Kloo, D., Hill, A., Mrachko, M., Pattera, T. , Bost & S., Davis., (2013). Performance of students with significant cognitive disabilities on early- grade curriculum based measures of word and passage reading fluency. <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1177%2F001440291307900402>
- Lemons, C.J., Allor, J.H., Al Otaiba, S., & LeJeune, L.M. (2016). 10 Research-Based Tips for Enhancing Literacy Instruction for Students with Intellectual Disability. *TEACHING Exceptional Children*, 49(1), 18–30
<https://doi.org/10.1177%2F0040059918758162>

- Levlin, M., & Nakeva von Mentzer, C. (2020). An evaluation of systematized phonics on reading proficiency in Swedish second grade poor readers: Effects on pseudoword and sight word reading skills. *Dyslexia*, 26(4), 427-441. <https://doi.org/10.1002/dys.1669>
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2008). *Vad är lättläst?* Specialpedagogiska skolmyndigheten. Stockholm.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2011). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. *Scandinavian journal of educational research*. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.623179>
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal - för elever som behöver särskilt stöd*. Natur & Kultur, Stockholm.
- Lundborg, G. (2019). *Handen i den digitala världen*. Carlsson, Stockholm
- Mattson, E. H., & Roll- Pettersson, L. (2007). Segregated groups of inclusive education? An interview study with students experiencing failure in reading and writing. *Scandinavian Journal*. <https://doi.org/10.1080/00313830701356109>
- Mineur, Therése (2013). *Skolformens komplexitet: elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. (Örebro universitet: Institutionen för hälsovetenskap och medicin) [Doktorsavhandling] Örebro.
- Newman, D, Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School*. New York: Cambridge University Press.
- Nordahl, T. (Ed.), (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for sarskilt tilrettelegging*. Inclusive Community for Children and Youth with Special Educational Needs. Oslo: Fagbokforlaget.
- Ombudsman for Children in Norway Barneombudet (2017). *Without Purpose nor Meaning*. Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunneskolen. Barneombudets fagrapport.
- Palincsar, A.M.S., & Brown, A.L. (1984). *Reciprocal Teaching of Comprehension –Fostering and Comprehension – Monitoring Activities*. *Cognition and Instruction*. 1, 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Phillips, D. C. & Soltis, J.F. (2010). *Perspektiv på lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Pressley, M., & Block, C. C. (2002). *Summing up: What comprehension instruction could be*. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 383-392). New York: Guilford Press.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Reichenberg, M. (2013). "I liked the text about the little bird" Five intellectually disabled persons talk about texts. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15 (2), s 108–124. <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2012.676565>

Reichenberg, M., & Löfgren, K. (2013). The Social Practice of Reading and Writing Instruction in Schools for Intellectually Disabled Pupils. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 14 (3-4), 43-60.

Repstad, P., & Nilsson, B. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. 4 upplagan. Lund: Studentlitteratur.

SBU (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar - tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering.

Schnorr, R.F. (2011). Intensive reading instruction for learners with developmental disabilities. *The reading teacher*. <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1598/RT.65.1.5>

SFS 2008:567. *Diskrimineringslagen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567

SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Fritzes.

SFS 2017:1111. *Examensordningen för speciallärare och specialpedagoger*. Stockholm Utbildningsdepartementet.

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. K. (2010). Improving Reading Comprehension in Kindergarten through 3rd Grade: A Practice Guide. *Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education*.

SKOLFVS 2001:23. *Allmänna råd om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan*.

Skolinspektionen (2010). *Kvalitetsgranskning: Undervisning i svenska grundskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2014a). *Allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2014b). *Gilla läsa skriva*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovrigt-material/2014/gilla-lasa-skriva>

Skolverket (2016). *Att läsa och förstå - Läsförståelse av vad och för vad?* Stockholm Skolverket.

Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan. Reviderad 2018*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (1 april 2021). *Krav för att få behörighet att undervisa*.
<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollararlegitimation/regler-och-krav-for-lararlegitimation/larar--och-forskollararlegitimation-och-krav-for-att-fa-behorighet#h-Behorighetiolikaskolformer>

SOU 2020:42. *En annan möjlighet till särskilt stöd Reglering av kommunala resursskolor*. Delbetänkande Stockholm.

<https://www.barnombudsmannen.se/barnombudsmannen/vart-arbete/nya-remissvar/2020/11/en-annan-mojlighet-till-sarskilt-stod/>

SOU 2021:11. *Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven – aktivt stöd- och elevhälsoarbete samt stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning*.
<https://www.regeringen.se/496516/contentassets/cdf8c54a524c4533878df9c45873d313/remissinstanser-for-battre-mojligheter-for-elever-att-na-kunskapskraven-sou-202111>

Språktidningen (24 mars 2021). *Särskolan byter namn*.
<https://spraktidningen.se/blogg/sarskolan-byter-namn>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (13 oktober 2020a). *ADHD och autism - förmågor och förutsättningar för lärande*
<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/adhd-och-autism---formagor-och-forutsattningar-for-larande/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (29 juli 2020b). *Vad är neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF)*
<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/vad-ar-neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (30 mars 2021). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*.Handledning.
<file:///C:/Users/emmpet01/Downloads/handledning-till-varderingsverktyg-for-tillganglig-utbildning.pdf>

Storvik, D. (6 januari 2020). *Fruyer - diagram: En stödstruktur för ökad begreppsförståelse*. <https://specialpedagogpagymnasiet.blog/2020/01/06/frayer-diagram-en-stodstruktur-for-okad-begreppsforstaelse/>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2 upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10* svenska Uneskorådets skriftserie, 2/2006.

Swärd, A-K., & Florin, K. (2011). *Särskolans verksamhet – uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 2. uppl. Stockholm: Norstedts.

SÖ 2008:26. *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och fakultativt protokoll till konventionen*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/sveriges-internationella-overenskommelser/2008/01/so-200826/>

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Norstedts: Stockholm.

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige <http://unicef-porthos-production.s3.amazonaws.com/barnkonventionen-i-sin-helhet.pdf>

Vetenskapsrådet (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b34/1555424813359/Kunskapsöversikt-om-laes-och-skrivundervisning-foer-yngre-elever_VR_2015.pdf

Vetenskapsrådet. (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman and Trans). [city: Cambridge] : MA Harvard University Press .

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Natur & Kultur, Stockholm.

Världshälsoorganisationen (WHO) (2003). *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa* (svensk version). Stockholm: Socialstyrelsen.

Östlund, D. (2012). *Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret-vad är då frågan?* I: T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Kristianstad University Press

Bilaga I, missivbrev och samtyckesblankett



Fakulteten för
lärarutbildning

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

2021-01-20

Missivbrev

Hej,

Vi heter Bengt-Elof Nilsson och Emma Petersson och är studenter vid Högskolan Kristianstad på speciallärarprogrammet, specialisering utvecklingsstörning. Vi läser just nu vår sjätte och sista termin och avser ta vår examen i juni 2021.

Sista terminen på utbildningen innefattar ett examensarbete, vilket innebär ett självständigt arbete där vi har valt att skriva om undervisning i läsförståelse för elever med intellektuell funktionsnedsättning och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. I vår studie samlar vi in data genom att intervjua 8 pedagoger som undervisar i ämnet svenska i grundsärskolans årskurser 7–9. Genom vår studie försöker vi beskriva vilka uppfattningar pedagoger har av möjligheter och hinder då man stöttar elever i grundsärskolan att läsa och förstå en sammanhängande text.

På grund av rådande pandemi kommer intervjuerna ske digitalt, via Skype eller Teams. Intervjuerna kommer uppskattningsvis att pågå under cirka 30 minuter. Utifrån samtycke kommer de dokumenteras via ljudinspelning och/eller videoupptagning. Anteckningar kommer att föras. Vid intervjuerna kommer en av oss leda samtalet medan den andre kommer att fokusera på att föra anteckningar.

Det är av stor vikt att vi förtydligar att du som deltagare kommer att vara anonym, ditt namn och din verksamhet kommer att avidentifieras i arbetet. Uppgifter kommer att behandlas på ett sådant sätt att inga obehöriga kan ta del av det. Allt insamlat material kommer att behandlas enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer:

[God forskningssed \(vr.se\)](#)

De forskningsetiska principerna innebär att:

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Kontaktuppgifter:

Bengt-Elof Nilsson tel: XXX Emma Petersson tel: XXX

E-mailadress: bengtelo@XXX.se emma.petersson@XXX.se

Ansvarig lärare/handledare: Johanna Lüddeckens

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

www.hkr.se

044-2503000

Samtyckesblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ja O

Nej O

Ort:..... Datum:.....

Namn:

Namnförtydligande

Återlämnas till.....senast den.....

Bilaga II, intervjuguide

Frågor:

Bakgrund/Erfarenhet

1. Vad har du för utbildning? Vilken inriktning?
2. När tog du examen?
3. Hur länge har du arbetat i grundsärskolan?

Frågor kopplade till frågeställningar

1. Hur många av dina elever anser du har läs- och skrivsvårigheter?
2. Hur många av dina elever anser du har svårt för läsförståelse?
 - på vilket sätt visar det sig?
 - vad tänker du det beror på?
3. Vad innebär läsförståelse för dig?
4. Ser du ett samband mellan låg läshastighet och låg läsförståelse?
5. Hur arbetar du med läsförståelse med dina elever?
 - Enskilt
 - Grupp
 - Vilka material används
 - Hjälpmedel
6. Använder du någon särskild metod eller strategi när du tränar läsförståelse?
7. Hur ofta arbetar du med läsförståelse i svenska?
8. Dokumenterar eller kartlägger du elevernas läsförståelse?
 - I så fall hur?
9. Anser du att dina elever får tillräckligt mycket tid i att träna läs, skriv och läsförståelse?
10. Vad anser du är utmaningen med att undervisa elever med intellektuell funktionsnedsättning i läsförståelse?
11. Utifrån organisation och resurser, anser du att du får de rätta förutsättningar att stötta elever i läsförståelse?
12. Känner du att du har tillräcklig kunskap att undervisa i läsförståelse för elever med intellektuell funktionsnedsättning?
 - Om inte vad saknar du?
13. När fungerar det bra i arbetet med läsförståelse med eleverna. Kan du beskriva några framgångsfaktorer?
14. Vilken betydelse anser du läsförståelse har för dina elever?
15. Vilka tips skulle du vilja ge oss som blivande speciallärare i arbetet med läs, -skriv och läsförståelse?