



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Elevers tankar om läsning av skönlitteratur

En kvalitativ studie av elever i gymnasiesärskolan

Kristina Woxberg

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Arja Kostainen
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	HT14 IPS11 LLU600

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Arja Kostiainen
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	HT14 IPS11 LLU600
Nyckelord:	skönlitteratur, utvecklingsstörning, läsförståelse, lättläst, textsamtal

Syfte

Studiens syfte är att undersöka vad elever i gymnasiesärskolan har för uppfattning om läsning av skönlitteratur.

Centrala frågeställningar är:

- Vad kan påverka valet av en skönlitterär bok? Titel, ev. illustrationer, om texten verkar lättläst, spännande etc.
- Vad kan vara hindrande faktorer för läsningen?
- Hur ser eleverna på att tillsammans med lärare och klasskamrater läsa och arbeta med skönlitteratur?

Teori

Den här studien är inspirerad av det sociokulturella perspektivet. Här tänker man sig att lärande kan äga rum överallt och i ett sammanhang. Man ser lärande som något som uppstår i interaktionen mellan individen och miljön.

Metod

En kvalitativ metod i form av halvstrukturerade intervjuer användes i den här studien. Fem elever i gymnasiesärskolan har intervjuats. Därefter har svaren analyserats enligt en metod som kallas meningskodning (Kvale & Brinkmann, 2009) och som går ut på att kategorisera intervjuuttalandena.

Resultat

Resultatet visade att eleverna i den här studien hade en positiv inställning till läsning av skönlitteratur. De visade samtidigt en medvetenhet om att vissa texter kunde vara för svåra för dem. Samtliga informanter läste gärna lättläst litteratur och de hade också en uppfattning om vad som kännetecknar denna typ av litteratur. Att tillsammans samtala om något man läst eller på annat sätt bearbeta det lästa verkade inte vara förekommande.

Förord

Ett stort tack till de elever som ställt upp och blivit intervjuade. Ni har med era spännande och kloka tankar kring skönlitteratur, gjort det här arbetet, som stundtals känts motigt och tungt, till en intressant och rolig uppsats att skriva. Ni har också lärt mig mycket som jag kommer att ha nytta av som speciallärare. Tack även till de lärare som varit behjälpliga på olika sätt.

Tack till min handledare Arja för kloka råd och trevliga diskussioner!

Sist men inte minst, ett tack till min familj som haft tålamod och förståelse för en fru och mamma som behövt ägna många helger åt att skriva.

Kristina Woxberg
December 2014

Innehållsförteckning

Abstract.....	2
Förord.....	3
Inledning.....	6
Syfte.....	7
Litteraturgenomgång.....	7
Särskolans historia (historisk bakgrund)	7
Särskolan idag	8
Gymnasiesärskolan	8
Utvecklingsstörning.....	9
Begreppen läsning och skönlitteratur.....	9
Läsning och skönlitteratur i särskolan.....	10
Vad säger styrdokumentet?	11
Utvecklingsstörning och lärande.....	11
Läsförståelse	12
Textsamtal och olika lässtrategier.....	12
Lättläst litteratur	13
Motivation	14
Teoretisk referensram.....	14
Sociokulturellt perspektiv	14
Didaktiska grundfrågor – vad, hur och varför?	16
Metod.....	16
Val av metod	16
Urval	17
Genomförande.....	18
Bearbetning av data	19
Validitet.....	19
Reliabilitet.....	19
Generaliserbarhet	20
Etiska överväganden.....	21
Resultat	21
Presentation av informanter	21
Redovisning av resultatet.....	22
Vilka böcker väljer elever att läsa?	22
Vilka böcker väljer elever att inte läsa?	23
Vad påverkar valet av skönlitteratur?	23
Varför ska man läsa skönlitteratur?	24
När och var läser eleverna skönlitteratur?.....	25
Hur går det till vid läsning av skönlitteratur i skolan?	25
Biblioteket som tillgång till skönlitteratur	26
Sammanfattning av resultatet	26
Metoddiskussion.....	28
Resultatdiskussion	28
Vilka böcker väljer elever att läsa?.....	28
Vilka böcker väljer elever att inte läsa?	29

Vad är viktiga faktorer vid val av skönlitteratur?	29
Varför ska man läsa skönlitteratur?	30
Var och när läser eleverna?	31
Hur går läsning av skönlitteratur till?	31
Specialpedagogiska implikationer	32
Förslag på fortsatt forskning	33
Referenser	34
Bilaga 1	38
Bilaga 2	39
Bilaga 3	40

Inledning

Jag har under flera år arbetat som lärare inom grundsärskolan och ofta stött på problematiken med att hitta skönlitteratur som passar mina elever. Många böcker upplevs som för svåra, vilket innebär att eleverna tappar intresset och heller inte är så motiverade att försöka igen. Då eleverna får välja själva, väljer de ibland böcker som är avsedda för mycket små barn, kanske på grund av att de tilltalas av bilderna. Jag har försökt introducera olika lättlästa böcker men inte heller där känt något större intresse. Jag har svenska som ett av mina ämnen i min grundutbildning och jag har alltid själv varit mycket intresserad av skönlitteratur. Läsning av skönlitteratur ger så värdefulla upplevelser och är något som alla elever ska kunna få ta del av.

Många elever i sarskolan upplever svårigheter när det gäller läsning och det kan naturligtvis vara en bidragande orsak till ett svalt intresse för skönlitteratur. Själva avkodningen är en förutsättning för att kunna läsa men mycket handlar också om läsförståelse. Läsförståelse har aktualiserats mycket den senaste tiden, inte minst i samband med den senaste PISA-mätningen som visade på resultat under OECD-genomsnittet. Undersökningen visade också att av de svenska eleverna är det bl a de svaga eleverna som tappat mest (Skolverket, 2013). Det kan finnas flera orsaker till denna nedåtgående trend. Förändrade levnadsvanor och användningsmönster när det gäller medier och litteratur kan vara en bidragande orsak. Neddragningar inom skolan under 1990-talet, minskad lärartäthet samt lärares kompetens kan vara andra orsaker. Trots att PISA-undersökningar visat på en nedåtgående trend under hela 2000-talet har det inte gjorts några större satsningar i att förbättra elevernas läsförståelse (Skolverket, 2013).

Efter att ha lyssnat på Monica Reichenberg under min utbildning till speciallärare och läst hennes och Ingvar Lundbergs bok om strukturerade textsamtal (2011) har det väckt funderingar och frågor över vilken roll jag som pedagog har när det gäller att arbeta med litteratur och läsförståelse. Kan mitt sätt att läsa och samtala tillsammans med eleverna öka deras läsförståelse och motivation att vilja läsa?

Frågor som jag, och säkert många med mig, har brottats med är vilka faktorer som kan vara motiverande för eleverna, när det gäller att lockas till läsning. Vilka faktorer kan utgöra hinder? Det problem eller den frågeställning som min studie utgår ifrån, kan sägas vara funderingar kring hur eleverna ser på läsning av skönlitteratur. Vad får dem att välja en viss typ av bok? Är det illustrationerna, verkar det vara en spännande handling, verkar boken vara lättläst, tunn etc. Vad skulle å andra sidan få dem att välja bort en bok?

Syfte

Syftet med den här studien är att undersöka vad elever i gymnasiesärskolan har för tankar kring läsning av skönlitteratur.

Centrala frågeställningar är:

- Vad kan påverka valet av en skönlitterär bok? Titel, ev. illustrationer, om texten verkar lättläst, spännande etc.
- Vad kan vara hindrande faktorer för läsning?
- Var och när läser elever? Hur ser eleverna på att tillsammans med lärare och klasskamrater läsa och samtala om skönlitteratur?

Litteraturgenomgång

Detta avsnitt inleds med en kort beskrivning av särskolans historia och särskolan som skolform. Därpå följer klargörande av centrala begrepp samt genomgång av aktuell forskning inom området.

Särskolans historia (historisk bakgrund)

I Sverige blev undervisning på skolhem på 1870-talet den första insatsen för personer med utvecklingsstörning. Den formella beteckningen var då sinnesslövärd. Vid 1900-talets början hade de flesta landsting ett skolhem. Sinnesslöundervisningen handlade främst om social anpassning. Målsättningen var ”..att omvandla odugliga och tärande barn till verksamma och närande” (Grunewald, 2009, s. 55). Emanuella Carlbeck betraktas som en pionjär inom sinnesslövärden och hon öppnade i Göteborg, 1864, den första anstalten för det som kallades idiotiska barn. Hon fick också de första statsbidragen för undervisning av sinnesslöa.

Mot slutet av 1800-talet uppstod en särskiljning mellan bildbara och obildbara barn. De bildbara var de som kunde tränas till någon form av hantverk medan de obildbara ägnades mycket lite intresse. De bildbara sinnesslöa barnen började få undervisning mot slutet av 1800-talet men de obildbara barnen och även en stor grupp obildbara vuxna stod fortfarande utanför (Grunewald, 2009).

Skolplikt infördes 1889 för dövstumma barn och 1896 för blinda. För barn med sinnesslöhet infördes skolplikt först 1944.

Från och med 1955 gäller beteckningen särskola. Man gick från internatundervisning på olika anstalter till externatundervisning och man introducerade nya undervisnings- och träningsmetoder. Träningskolan infördes 1968 och innebar en större individualisering. Man lade fokus på språk och kommunikation samt träning för vardagslivet (Grunewald, 2009). Under 1960-talet utfärdade Skolöverstyrelsen läroplaner för särskolan.

1954 lagstodgade man om en yrkessärskola. Det fungerade som internat med yrkesutbildning och här kunde man gå till 21 års ålder. Efter hand delade man upp yrkesskolan i tre nivåer: Yrkesundervisning, yrkesträning och verksamhetsträning. Man hade också en särskild undervisning för gravt funktionshindrade ungdomar (Grunewald, 2009).

Särskolan idag

Grundsärskolan är ett alternativ till grundskolan för elever som inte bedöms kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav, därför att de har en utvecklingsstörning. Utbildningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och består av 9 årskurser. Eleverna läser i princip samma ämnen som elever i grundskolan. Inom särskolan finns också inriktningen träningskola, för de elever som inte förväntas uppnå målen i grundsärskolan (Skolverket, 2011).

Gymnasiesärskolan

Gymnasiesärskolan är uppdelad i nationella samt individuella program. Principen att det endast finns nationella och individuella program gör att det blir överblickbart och tydligt för elever, föräldrar och arbetsliv vad de olika utbildningarna leder till. När de gäller de nationella programmen, finns det nio stycken, vilka alla förbereder eleverna för ett yrkesliv. De nationella programmen är:

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

(Skolverket, 2013, s 17)

Programmen för estetisk verksamhet samt samhälle, natur och språk förbereder också för fortsatta studier på till exempel folkhögskola.

De individuella programmen är till för elever som inte förväntas ha förutsättningar att följa undervisningen på ett nationellt program.

Utbildningen på ett individuellt program utformas utifrån den enskilda individens behov och förutsättningar. För en del av eleverna på de individuella programmen kommer utbildningen främst att handla om att öka elevens förutsättningar för en meningsfull sysselsättning som vuxen. (Skolverket, 2013, s 93).

Följande ämnesområden ingår i de individuella programmen:

- estetisk verksamhet
- hem- och konsumentkunskap
- idrott och hälsa
- natur och miljö
- individ och samhälle
- språk och kommunikation

(Skolverket, 2013)

Utvecklingsstörning

”Att en person har en utvecklingsstörning innebär att han har ett bestående begåvningsmässigt, intellektuellt, funktionshinder” (Gotthard, 2002, s 43). Det finns, enligt Gotthard, flera orsaker till att ett barn föds med en utvecklingsstörning. Vissa genetiska förändringar, att syretillförseln till hjärnan har avbrutits under en period, missbruk av alkohol eller narkotika hos modern är några orsaker. Personer med utvecklingsstörning har ofta ett begränsat korttidsminne och ofta stora brister i det abstrakta tänkandet. Detta kan innebära svårigheter med att ta emot flera olika intryck samtidigt och när det gäller det abstrakta tänkandet, svårigheter med att använda lagrad information för att föreställa sig något som man inte sett eller varit med om. Man brukar dela in graden av utvecklingsstörning i tre nivåer: lindrigt, måttligt och gravt utvecklingsstörd. Utvecklingsstörningen kan också ge upphov till andra funktionshinder, som t ex syn- och hörselnedsättningar, rörelsehinder, cp-skador, epilepsi (Gotthard, 2002).

Ineland, Molin och Sauer (2009) menar att det finns tre olika förklaringsmodeller till utvecklingsstörning. I den medicinska/utvecklingspsykologiska modellen menar man att utvecklingsstörning är en effekt av brister hos den enskilde individen, orsakade av skador eller sjukdomar. Den sociala modellen fokuserar inte på individens egenskaper i första hand utan ses som en social konstruktion och de hinder som finns i samhället. Den miljörelativa eller interaktionistiska modellen är en kombination av de båda tidigare modellerna och innebär att man ser utvecklingsstörning som en följd av såväl individuella egenskaper som av olika faktorer i omgivningen.

Begreppen läsning och skönlitteratur

Läsning, konsten att läsa. Läsning är en komplicerad färdighet som kräver lång tid och omfattande övning för att kunna utvecklas. Man kan urskilja två huvudmoment: avkodning och förståelse. *Avkodning* innebär att man kan identifiera eller känna igen skrivna ord. *Förståelse* är resultatet av tolkningen av språkliga meddelanden. God läsfärdighet innebär att både avkodning och förståelse fungerar väl. (NE 2003).

Så här definieras läsning i Nationalencyklopedin (NE på Internet 2003).
Läsfärdighet är en produkt av de två komponenterna avkodning och

språkförståelse och båda är oundgängliga för att uppnå förståelseorienterad läsning. Om någon komponent saknas, avkodning eller språkförståelse, så blir produkten noll och det utvecklas ingen läsfärdighet (Elbro, 2006; Taube, 2007).

Nationalencyklopedins definition täcker dock inte in hela variationen av läsning i dagligt bruk. Elbro (2006) menar att vi talar om läsning när vi egentligen menar tolkning av symboler, t ex när man läser noter eller läser en karta. Han tar också upp olika ord för läsning t ex högläsning, lustläsning, läxläsning och läsning av facklitteratur. Den här studien handlar mest om lustläsning men även andra ord för läsning, som t ex högläsning, kan förekomma.

Skönlitteratur är en benämning på berättelser, lyrik och dramatik. Skönlitteratur kontrasteras mot facklitteratur och formen är vanligtvis prosa (NE, 2013).

Läsning och skönlitteratur i sarskolan

Jag har funnit relativt mycket forskning på området skönlitteratur i grundskolan men mycket lite när det gäller skönlitteratur i sarskolan.

Helena Karlsson (2012) använde sig i sin magisteruppsats "Arbete med skönlitteratur i gymnasiesarskolan" av fokusgruppsintervjuer för att ta reda på hur pedagogerna ser på skönlitteratur i undervisningen. Hon kom fram till att pedagogerna tyckte att det var viktigt att arbeta med skönlitteratur men att det inte fungerade med alla elever. Det var svårt att hitta åldersadekvat litteratur, speciellt för elever med stora kognitiva svårigheter. Mot bakgrund av detta tänker jag att det också är intressant att få undersöka hur eleverna själva kan uppleva läsning av skönlitteratur.

I Skolinspektionens rapport (2010) framkommer att elever i de högre årskurserna i grundsarskolan möter olika typer av texter i undervisningen, skönlitteratur såväl som faktatexter i olika läromedel. Det framkommer också att läraren ofta läser högt i en gemensam skönlitterär bok eller att eleverna får välja en egen "bänkbok" men att det inte är självklart att samtala kring innehållet i boken. Rapporten visar att om det ligger en alltför stark färdighetsträning i läsandet, så finns en risk att eleverna inte får utveckla sin fantasi och lust att lära genom att läsa skönlitteratur. I Berthéns studie (2007) om undervisning i sarskolan kommer hon fram till att det, när det gäller läsning, till stor del handlar om individuell träning i själva avkodningen. Det verkar över huvud taget inte handla om någon form av läsoplevelse. Hon ger exempel på att man i en klass med elever i grundsarskolan lånade bänkböcker men att målet med detta i första hand var träning i att sitta still i bänken. Reichenberg (2012) menar att en del av den här problematiken har sin grund i en konstruktionistisk pedagogik som varit dominerande i skolans verksamhet under senare år. Den bygger på teorier om att barn är naturligt motiverade att lära på egen hand. Självständigt och individuellt arbete har varit vanligt förekommande. För elever med utvecklingsstörning är det dock viktigt att skolan lär ut strategier för god läsförståelse, så att eleverna kan förstå de texter de möter.

Liberg (2014) tar upp vikten av högläsning för barn redan i tidig ålder. Hon menar att det inte räcker med bilderböcker utan att barnen måste få möjlighet att skapa egna inre bilder och stimulera tankar och fantasi. Det är också viktigt att få till ett samtal kring texterna. Taube (2007) och Lundberg (2010) tar också upp frågan om vilken betydelse högläsning kan ha för

barns senare läsutveckling. Taube menar att högläsning har en positiv effekt på barns ordförråd och liksom Liberg, att högläsningen blir mer givande om man som läsare stannar upp och samtalar med barnet om det lästa. Det viktigaste är ändå att barnet får möjlighet att upptäcka vad böcker har att erbjuda i form av spänning och glädje.

Vad säger styrdokumentet?

Läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) framhåller som centralt innehåll att eleverna ska få ta del av berättande texter för barn och unga, skönlitteratur, lyrik, dramatik, sagor och myter. De ska också få möjlighet att utveckla lässtrategier för att avkoda och förstå texter.

I ämnesområdet språk och kommunikation på gymnasieskolan (Skolverket, 2013) står att eleverna ska ges möjlighet att utveckla kunskaper om berättelser och litteratur från Sverige och andra delar av världen samt förmåga att samtala om och reflektera över dessa. I läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2013) står att det är skolans ansvar att varje elev utifrån sina förutsättningar

- kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje,
- kan använda t.ex. bok- och bibliotekskunskap och modern teknik som olika verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande. (s 10,11)

Utvecklingsstörning och lärande

Forskning runt utvecklingsstörning (SOU 2003:35) pekar på att det finns risk för att verksamheter som byggs upp för personer med utvecklingsstörning i sig utgör hinder för individernas utvecklingsmöjligheter. Jakobsson och Nilsson (2011) menar att den utvecklings- och kunskapsnivå en individ uppnår, beror på många faktorer och där undervisningen visat sig spela lika stor eller större roll än begåvningen för lärandet. De menar vidare att det numer är en självklarhet att även personer på tidig utvecklingsnivå kan fortsätta att utvecklas.

I Australien har läskunnighet för personer med intellektuell funktionsnedsättning setts som en mänsklig rättighet och en jämlikhetsfråga sedan många år tillbaka. Moni och Jobling (2000) menar att det kan finnas alternativa sätt att utveckla läsningen, man behöver ha ett bredare perspektiv. I deras studie för unga vuxna, 18-20 år, med Downs syndrom, var avsikten att förbättra läskunnigheten och att kunna erbjuda möjlighet till läsutveckling i en universitetsmiljö. Med läskunnighet menar man här såväl läsa som skriva, lyssna, tala samt kritiskt tänkande. De pekar också på vikten av att använda olika sorters datorteknik för att vidga undervisningen. Motivation är en viktig faktor vid all inlärning och när lärandet sker långsammare, är det än viktigare. Studien har så här långt visat att det är fullt möjligt att personer med Downs syndrom kan fortsätta att lära och utvecklas i läsning även efter skolan.

Läsförståelse

En av skolans viktigaste uppgifter är att se till att alla elever lär sig läsa, förstå och använda texter. En förutsättning för att kunna läsa en text är att man kan avkoda orden men man måste också förstå vad man läser. Många elever har svårigheter när det gäller läsförståelse och det kan, enligt Lundberg (2010) ha flera orsaker. Det kan bero på orden eller syntaxen men det kan också vara så att eleverna inte har tillräckliga förkunskaper om det område eller ämne som texten handlar om. Många elever har också svårigheter att "läsa mellan raderna", vilket kan göra det svårt att förstå texten. 2011 fick grundsärskolan nya kursplaner. I kursplanen i svenska står läsförståelsen i centrum. Undervisningen ska innehålla träning av lässtrategier för att avkoda och förstå olika texter. Eleverna ska få träna sökläsning och läsning mellan raderna. De ska läsa såväl faktatexter som berättande texter (Reichenberg, 2012).

Ivar Bråten, (2007) professor i pedagogik och psykologi vid Oslo universitet menar också att en god förmåga vad gäller avkodning är en förutsättning för god läsförståelse. Men han menar att ytterligare tre faktorer har betydelse när det gäller läsförståelse. Det handlar om förkunskaper, förståelsestrategier och läsmotivation.

För att öka graden av förkunskaper är det viktigt att låta eleverna möta många olika typer av texter och även ges tillfälle till samtal och diskussioner om det man läser. När det gäller elevers läsmotivation, så är det viktigt att ge dem redskap, t ex i form av förståelsestrategier, som gör att de får möjlighet att förbättra sin läsning. Andra viktiga komponenter för att öka motivationen att läsa är att eleverna ges möjlighet till för dem intressanta texter, samt valmöjligheter och inflytande när det gäller vad som ska läsas.

Textsamtal och olika lässtrategier

Enligt the IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006 uppnår i stort sett alla elever i Sverige den mest grundläggande läsförmågan i åk 4. Däremot har andelen starka läsare minskat. En orsak till att Sverige har tappat så mycket i stora internationella kunskapsmätningar som PISA och PIRLS är, enligt Liberg (2014) en brist på att lära ut lässtrategier och att arbeta med läsförståelse. Istället har tyst läsning varit mycket vanligt under hela 2000-talet. Caroline Liberg, professor och läsforskare vid Uppsala universitet, menar att barns läs- och skrivutveckling nästan uteslutande handlar om att "knäcka koden", dvs en mer eller mindre automatisk avkodning. Men barn och ungdomar behöver också hjälp med att gå vidare och utvecklas som läsare, att aktivt kunna förstå och tolka en text. För att klara detta behöver de träna olika lässtrategier och detta område har inte utvecklats särskilt mycket inom svensk skola, menar Liberg (2014).

En av de första läsförståelsestrategierna var den sk reciprocal teaching, en modell för textsamtal, från början utformad av Palincsar och Brown (Reichenberg, 2012). Reciprocal teaching innebär en möjlighet att tillägna sig mening från en text. Man använder sig av läsförståelsestrategier genom att repetera och dela sociala samtal om skrivna texter. En gruppaktivitet där man tillsammans läser en del av en text, stycke för stycke. Under läsningen övar man på fyra läsförståelsestrategier: ställa frågor, sammanfatta, förklara svåra ord eller meningar samt försöka förutspå nästa stycke (Alfassi, Weiss & Lifshitz, 2009). Denna läsförståelsestrategi har också använts i Sverige, bla av Reichenberg och Lundberg (2011).

Ovana läsare saknar ofta kunskaper om lässtrategier. De kan ha svårigheter när det gäller att minnas och de tar till sig informationen långsammare. Det här ställer frågan, menar Alfassi,

Weiss och Lifshitz (2009), om det är effektivt med läsinstruktioner för elever med intellektuella funktionsnedsättningar. De har i en studie undersökt effekterna av reciprocal teaching. Eleverna i studien hade en lindrig utvecklingsstörning och var i åldrarna 15-21 år. Studien har visat på en signifikant förbättring, vad gäller elevernas förmåga att sammanfatta, ställa frågor, förklara och förutsäga.

Reichenberg (2012) tar upp Instructional conversations (IC), en modell för strukturerade textsamtal, där man har en samtalsbaserad lektion med ett bestämt tema. Eleverna börjar med att läsa en text tyst och som sedan följs av det gemensamma samtalet. Läraren väljer i förväg ut det tema som ska diskuteras och hen försöker ställa öppna frågor, alltså frågor som inte endast har ett korrekt svar. Läraren kan också gå in och undervisa eleverna, förklara svåra ord eller visa hur de kan använda sig av sina förkunskaper. IC handlar, som namnet antyder, om såväl samtal (conversations) som undervisning (instructions) och tanken är också att läraren ska försöka utmana eleverna och skapa en zon för den närmaste utvecklingen (Reichenberg, 2012).

Reichenberg (2012) tar upp ytterligare en modell för strukturerade textsamtal, Questioning the Author (QtA). Denna modell går ut på att ifrågasätta textförfattaren och att bryta ner avståndet mellan läsare och författare. Ibland glömmar författare vilken målgrupp hen skriver för och kanske använder hen också en komplicerad vokabulär. Modellen QtA kan då hjälpa eleverna att inse att ansvaret för förståelsen av en text ligger hos författaren och inte hos eleven som läsare.

Lättläst litteratur

”På samma sätt som en trång dörr kan hindra en rullstolsburen från att komma in i huset, kan en svårläst text hindra en läsare från att ta till sig innehållet.” (Sundin, 2007, s 14).

Lättlästa texter gör Sverige mer demokratiskt och innebär att alla medborgare får möjlighet att delta i samhällsdebatten. Människor med funktionshinder ställer idag krav på att få ta del av viktig samhällsinformation (Sundin, 2007).

Många människor har svårt att läsa på grund av en funktionsnedsättning. Det kan handla om dyslexi, utvecklingsstörning, afasi eller autism. Hur svårigheterna ser ut beror på vilken funktionsnedsättning det rör sig om. Sundin (2007) menar att elever med högfungerande autism kan klara att läsa en faktatext men ha svårt att tillgodogöra sig en skönlitterär text. Vid läsning av skönlitteratur behöver man ofta kunna sätta sig in i andra personers situation och förstå hur de tänker och känner. Elever med utvecklingsstörning har ofta inte svårt att lära sig bokstäverna och språkljuden men kan få problem med texter som ställer höga krav på läsförståelse (Sundin, 2007). Meningsbyggnaden och ordförrådet i texterna kan vara en del av svårigheten. Elever med utvecklingsstörning har ofta ett dåligt utvecklat ordförråd och deras arbetsminne kan vara begränsat. Det är därför viktigt att texter för denna målgrupp är tillrättalagda med vardagliga och konkreta ord och enkla, korta meningar (Lundberg & Reichenberg, 2011).

Vilka texter man som pedagog väljer att eleverna ska läsa är mycket viktigt, både vad gäller läsbarhet och i vilken mån texten väcker elevernas läslust. Reichenberg (2008) tar upp några kriterier som kan vara betydelsefulla vid val av texter.

- Bokens framsida- förstahandsintrycket av en bok.
- Huruvida man kan känna igen sig i texten? Förförståelse om det som berättas.
- Hur samspelar text och bild?
- Svåra ord och begrepp

Bokstävernas storlek har inte så stor betydelse för hur lättläst en text blir, inte heller om texten har korta meningar. Korta meningar kan visserligen ge en ovan läsare andhämtningspauser under läsningen men det kan också innebära att sammanhanget går förlorat.

Centrum För Lättläst har sammanställt en rad principer för hur man åstadkommer lättlästa texter. Man poängterar vikten av att utgå från läsaren, att anpassa texten efter vilken typ av läsare man vänder sig till. Att ha en tydlig röd tråd och ett tydligt sammanhang är också viktigt. Texten ska ta tag i läsaren direkt och läsaren ska inte behöva ha omfattande förkunskaper. En genomtänkt layout, där text och bild samspelar samt en luftig formgivning, där den text läsaren möter inte verkar avskräckande, är också viktiga faktorer. (Centrum För Lättläst, SOU 2013:58).

Motivation

Vilken betydelse har motivation när det gäller elevers vilja och intresse att läsa skönlitteratur? Inte helt oväntat har den som läser mycket en positiv attityd till läsning och den som läser lite eller inte alls har en mer negativ inställning. Den som har lätt för att läsa läser gärna mer och den som har svårigheter när det gäller läsning läser ofta allt mindre (Fredriksson & Taube, 2012).

Om elever har haft svårt för att läsa under lång tid är risken stor att de utvecklat en passiv, oengagerad och kanske till och med undvikande attityd till läsning och i värsta fall allt skolarbete. De vill helt enkelt inte läsa eftersom varje lästillfälle innebär en risk att deras självbild skall få sig ytterligare en törn. Motivation för att läsa saknas. (Taube 2007, s 91).

Gärdenfors (2010) menar att motivation och förståelse är två centrala aspekter när det gäller framgångsrikt lärande och han ställer frågan hur man skapar motivation i dagens skola. Här skiljer han vidare mellan inre och yttre motivation. Inre motivation handlar om de intressen och drivkrafter som eleven själv har och med inre motivation gör man en viss aktivitet för att aktiviteten i sig ger tillfredsställelse. Det får till följd att eleven är nyfiken, intresserad och koncentrerad. Yttre motivation kan från skolans sida handla om betyg eller från hemmets sida belöningar eller hot. När den yttre motivationen styr gör man något för att det leder till något annat, antingen något man vill ha, en belöning, eller något man inte vill ha, en bestraffning.

Teoretisk referensram

Sociokulturellt perspektiv

Den här studien är influerad av det sociokulturella perspektivet. Här menar man att lärande kan äga rum överallt och i ett sammanhang. Lärande är något som uppstår i interaktionen

mellan individen och miljön (Ahlberg, 2007). Ahlberg tar också upp det kommunikativt relationsinriktade perspektivet, som hon menar har sin teoretiska grund i det sociokulturella perspektivet. Lärande skapas och utvecklas i samspel mellan individen och den sociokulturella miljö där hen ingår. Detta perspektiv kan användas när det gäller forskning inom skolans verksamhet, didaktiska perspektiv på undervisningens innehåll och elevers personliga upplevelser.

De resurser, språkliga eller intellektuella, som vi har tillgång till och använder oss av när vi förstår vår omvärld har betydelse i ett sociokulturellt perspektiv. ”Med en sociokulturell utgångspunkt är problemet med hur vi lär således en fråga om hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra praktiska projekt som är delar av vår kultur och vår omgivning.” (Säljö, 2014, s 21). Dessa kunskaper och färdigheter har inte sitt ursprung i vår hjärna, utan uppstår i interaktion med andra människor. Det är kommunikation och interaktion mellan människor som är grundtanken i det sociokulturella perspektivet.

Lärande kan äga rum på individuell eller kollektiv nivå och samspelet mellan kollektiv och individ är i fokus i det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2014). Människor utvecklas i samspel med andra. Vi får erfarenheter tillsammans med andra och dessa personer hjälper oss att förstå hur världen fungerar. För barn sker detta genom lek och samspel med personer i omgivningen. Kommunikation och språk är centrala i ett sociokulturellt perspektiv. Kommunikationen blir en länk mellan barnet och omgivningen. Genom kommunikation i lekar och interaktion blir barnet delaktigt i hur omgivningen uppfattar och förklarar olika händelser. Vidare refererar Säljö (2014) till Vygotskij när han beskriver den så kallade närmaste utvecklingszonen. Denna utvecklingszon kan förklaras som avståndet mellan vad en person kan klara att prestera under ledning av en vuxen eller i samarbete med kunniga kamrater. Med lite stöd eller handledning kan vi lösa problem eller utföra uppgifter som vi skulle ha svårt att klara på egen hand. Författaren menar också att lärandet som företeelse har förändrats under olika historiska epoker och kulturella villkor. Synen på vad som är viktig och funktionell kunskap är inte heller densamma idag som den var förr. Förr lärde vi oss mycket utantill, t ex lagtexter och psalmverser. Idag känns detta inte så viktigt. Vi lär oss istället andra saker och på andra sätt. Frågan om hur människor lär handlar inte enbart om hur vi är som individer, utan också om hur vår omgivning ser ut, hur vi samspekar och tänker tillsammans med andra människor.

Dysthe (2003) framhåller att kunskap enligt den sociokulturella traditionen alltid är situerad, dvs att den är invävd i en historisk och kulturell kontext. ”Vilken grundsyn man än har på lärande är motivation och engagemang avgörande.” (s. 38). Dysthe menar vidare att skolan spelar en avgörande roll när det gäller att skapa en god lärmiljö och situationer som stimulerar till ett aktivt deltagande. Man måste skapa miljöer och interaktionsformer som på ett positivt sätt kan forma den lärandes identitet. Eleven måste få känna att den är någon som kan något och som betyder något för andra. Dysthe lyfter fram sex centrala aspekter när det gäller den sociokulturella synen på lärande.

1. Lärande är situerat.
2. Lärande är huvudsakligen socialt.
3. Lärande är distribuerat.
4. Lärande är medierat.
5. Språket är grundläggande i läroprocesserna.

6. Lärande är deltagande i en praxisgemenskap. (s.42)

Ett *situerat perspektiv* handlar om hur man ser på autentiska aktiviteter och vad man lägger i detta begrepp. Det kan vara att skapa en lärmiljö som liknar livet utanför. Det kan också handla om att förbereda eleverna för ett livslångt lärande och då är autentiska aktiviteter allt som främjar detta. Tänkande och problemlösning som har betydelse utanför skolan kan vara ett exempel. *Lärande är i grunden socialt* innebär att interaktionen med andra i lärmiljön är av avgörande betydelse både för vad som lärs och hur det lärs. Att *lärande är distribuerat* innebär att kunskap är uppdelad bland de individer som ingår i en grupp. Dessa individer kan vara bra på olika saker men som alla är nödvändiga för en helhetsförståelse. Och eftersom kunskapen är uppdelad så är lärandet socialt. Begreppet *lärande medieras* handlar om det stöd eller hjälp som vi använder oss av i läroprocessen. Olika redskap kan mediera lärande på olika sätt. För en elev kan detta redskap eller stöd handla om informationskällor som böcker, datorer eller film. Det viktigaste medierande redskapet är dock alltid språket. *Lärande som deltagande i en praxisgemenskap*. En lärande som deltar i en praxisgemenskap saknar kanske i början den kunskap som krävs för ett fullvärdigt deltagande men lärande sker och främjas successivt genom att deltagarna i gruppen har olika kunskaper och färdigheter. Här betraktar man språket som ett sätt att delta och handla i sociala situationer. *Språket är grundläggande i läroprocesserna*. ”Språk och kommunikation är inte bara ett medel för lärande utan själva grundvillkoret för att tänkande och lärande skall kunna ske.” (s. 48). Kommunikativa processer kan vara alltifrån lyssna, samtala och härma till att samverka med andra i form av lekar och spel.

Didaktiska grundfrågor – vad, hur och varför?

När en pedagog bestämmer vad för slags skönlitteratur som eleverna ska läsa och hur/om man sedan ska arbeta med litteraturen, gör hen didaktiska val som får betydelse för eleverna. ”Dessa didaktiska val kan synliggöras genom de klassiska didaktiska grundfrågorna *Vad* (innehållet), *Hur* (förmedlingen) och *Varför* (motivet).” (Molloy, 2003, s 31).

Vad som ska läsas framgår ofta av kursplanen i svenska, t ex ungdomslitteratur, lyrik etc., Hur och varför frågorna är, enligt Molloy, mer komplexa. Det handlar t ex inte bara om hur man läser utan också om hur man arbetar med den lästa litteraturen. De didaktiska frågorna kan utgöra grunden för pedagogens reflektioner kring de val hen gör i arbetet med skönlitteratur.

Metod

Detta avsnitt redogör för studiens metodval, urval och genomförande. Här beskrivs och diskuteras också bearbetning av data, studiens tillförlitlighet samt etiska aspekter.

Val av metod

Om jag vill att mina elever ska lockas att läsa skönlitterära texter, så behöver jag veta vad som motiverar dem. Vilken sorts böcker väcker deras intresse? Vad kan vara hindrande faktorer för läsning av skönlitteratur? Jag är också intresserad av att få veta om eleverna ser någon vinst i att läsa och arbeta tillsammans med andra kring litteraturen. Eftersom elevers

tankar och uppfattningar är studiens huvudfokus valdes en kvalitativ ansats, i form av intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Att använda en kvalitativ intervju som metod, anser jag gagnar studiens syfte för att kunna urskilja likheter och skillnader när det gäller elevers tankar kring skönlitteratur. Ett utmärkande drag för kvalitativ forskning är just förmågan att återge deltagarna i en studies åsikter och synsätt (Yin, 2013). Om jag använder mig av t ex observation, tror jag inte att jag får fram elevernas uppfattningar på samma sätt som vid en intervju. Jag kan observera vad de faktiskt gör men jag får inte veta hur de tänker och resonerar. Det skulle vara intressant att kombinera observation, där man studerar vilken typ av skönlitterär bok eleverna väljer, för att sedan i intervjuer försöka ta reda på varför de valde en viss typ av bok. Denna kombinerade metod väljer jag i nuläget bort på grund av begränsad tid. Att använda en kvantitativ metod, t ex i form av enkäter, skulle kanske ge svar på frågor om vilka böcker elever väljer att läsa men svaren går inte på djupet på samma sätt som vid en kvalitativ metod.

Hur en kvalitativ intervjustudie ska läggas upp, beror på undersökningens syfte och ämne (Kvale & Brinkmann, 2009). Innan man sätter igång med en intervjuundersökning är det viktigt att man klargör syftet med studien, det som är studiens "varför". Frågan "vad" är också betydelsefull. Det handlar om att skaffa sig kunskap om det ämne som ska undersökas. Frågan "hur" handlar om att tillägna sig kunskap om olika intervjutekniker och att sedan avgöra vilken som är lämpligast för den aktuella studien. Kvale och Brinkmann (2009) menar också att frågorna varför och vad måste besvaras innan man kan ta sig an hurfrågan.

"I en *kvalitativ forskningsintervju* produceras kunskap socialt i ett samspel mellan intervjuare och intervjuperson." (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 98). Kvalitativ forskningsintervju som metod bygger på intervjuarens färdigheter och personliga omdöme när det gäller att ställa relevanta frågor. Det är också viktigt att intervjuaren har kunskap om det aktuella ämnet, för att kunna ställa andrafrågor och kunna följa upp intervjupersonens svar. Intervjuaren som person spelar alltså stor roll vid kvalitativa intervjuer, till skillnad från t ex kvantitativa metoder.

Det finns flera olika intervjuformer. Stukát (2011) skiljer mellan strukturerade och ostrukturerade intervjuer. Vid en strukturerad intervju använder man sig ofta av ett fastställt intervjuschema, med mer eller mindre slutna frågor och där informanten får välja mellan förutbestämda svarsalternativ. Vid en ostrukturerad intervju har man fortfarande ett bestämt ämnesområde som ska täckas in men man har som intervjuare samtidigt mer frihet att ställa frågorna i den följd som känns relevant i intervjusituationen. Med tanke på den här studiens syfte, så passar den halvstrukturerade intervjuformen bäst. Det innebär att man har ett antal huvudfrågor som ställs till alla men där man kan följa upp svaren på ett mer individualiserat sätt (Stukát, 2011).

En nackdel med intervjuer kan vara att man inte kan generalisera resultaten på samma sätt som vid en kvantitativ metod, t ex i form av en enkät. Det kan också vara en tidsödande metod, i form av många timmars transkribering av intervjuer. Det finns också många faktorer som påverkar såväl intervjuaren som informanten. Merriam (1994) menar att den mänskliga faktorn bör tas med i beräkningen, resultatet av en intervju beror på hur forskaren tolkar resultaten. Samspelet mellan intervjuaren och informanten kan också påverka resultatet.

Urval

Hur många intervjupersoner behöver jag och hur ska jag välja ut dessa? Kvale och Brinkmann (2009) menar att man ska intervjua så många personer som behövs för att ta reda på det du behöver veta. Men det kan innebära en svårighet om antalet är, såväl för litet, som för stort. Om antalet är för litet kan det bli svårt att generalisera eller pröva hypoteser om eventuella skillnader mellan grupper och om antalet är för stort blir det svårt att göra mer ingående tolkningar av intervjuerna. I en kvalitativ studie ligger inte tyngdpunkten på att resultaten ska vara generaliserbara, utan om att hitta en variation av uppfattningar (Stukát, 2009).

”I kvalitativ forskning brukar urvalet göras medvetet i vad som kallas avsiktligt urval” (Yin, 2013, s 93). Syftet med att välja specifika datainsamlingsenheter är att man då får möjlighet till de data som är mest relevanta för den aktuella studien. Men Yin menar att man också bör välja ut vissa personer som man anar kan ha andra åsikter om ämnet, detta för att undvika att studien ger intryck av vinkling. I den här studien handlar det om ett avsiktligt urval på flera plan. Jag vill intervjua elever i gymnasiesärskolan och det känns också viktigt att de elever jag intervjuar dels har en verbal förmåga att genomföra ett samtal och dels har läsförmåga. Jag vill gärna ha såväl elever som är intresserade av läsning som elever som inte är det.

Genomförande

Jag började med att sammanställa frågeställningarna till min intervjuguide. Det kändes viktigt att intervjufrågorna berörde de områden inom läsning, som min studie handlar om. Flera frågor handlar därför om hur eleverna ser på betydelsen av en boks titel, framsida, huruvida den är lättläst etc. Jag försökte också tänka på att formulera tydliga och inte alltför långa frågor, med tanke på att samtliga informanter har en utvecklingsstörning.

Efter en pilotstudie, som visat att mina frågor i stora drag kändes relevanta och lätta att förstå, var jag redo att sätta igång.

Jag kontaktade rektorn på den skola jag valt ut, för att höra om det gick bra att jag genomförde min studie där. Skolan är belägen i en större kommun men är en relativt liten enhet inom gymnasiesärskolan och eleverna på denna enhet läser alla på det individuella programmet. Jag har haft kontakt med skolan tidigare, vilket innebär att jag också känner en del lärare och elever. Efter klartecken från rektor tog jag kontakt med ett par lärare på skolan. En av lärarna har också kurser för elever som läser nationellt program på en större skola i närheten. Jag började med att besöka en av hans lektioner, för att höra om intresse fanns för att vara med i min studie. Jag berättade vad undersökningen handlade om och att det var helt frivilligt att delta. Två elever sa genast att de ville vara med och bli intervjuade. Två elever var lite tveksamma till att vara med, eftersom de inte var så intresserade av läsning. Läraren i klassen och jag själv försökte förklara att intresse för läsning inte var det viktiga, utan att det bara var en fördel om olika åsikter om ämnet kom med. De stod ändå fast vid sitt beslut, vilket innebar att två elever från det nationella programmet finns med i studien. När det gällde att hitta elever från det individuella programmet att intervjua, behövde jag lite hjälp av de olika lärarna. Det kändes viktigt att berörda elever kunde uttrycka sig verbalt och att de hade förmåga att i stort förstå frågeställningarna. Efter förslag från lärarna kunde jag fråga fyra elever från olika klasser om intresse fanns för att delta i studien. Här ställdes inte frågan i storgrupp, utan i form av ett enskilt samtal där jag berättade lite om vad intervjun skulle handla om och även här var jag noga med att informera om frivilligheten i att medverka. Tre av dessa fyra elever tackade ja.

Intervjuerna genomfördes vid två olika tillfällen. Jag hade valt ut ett rum, där vi skulle kunna sitta ostörda. Jag använde mig av ett åskådliggörande material i form av ett antal böcker av olika karaktär. Detta för att eleverna skulle kunna ta alla sinnen till hjälp och för mig för att kunna få mer uttömmande svar. Jag hade lagt fram mina böcker, ca 15 olika titlar, allt från mycket lättlästa böcker som riktar sig till barn i lågstadieålder till ungdoms- och vuxenlitteratur. En del av böckerna har en tryckt lättläst logga på framsidan. Jag försökte också välja böcker av lite olika genre, några spänningsromaner, rysare, kärlek, lättlästa klassiker, humor, uppväxtskildringar. Jag valde också böcker med alltifrån många illustrationer till böcker utan några alls.

Vi intervjutillfällena började vi med att småprata lite allmänt och informanterna fick en stund på sig att titta och bläddra bland böckerna. Intervjuerna spelades in och varje intervju tog mellan 15- 20 minuter.

Bearbetning av data

När alla intervjuer genomförts har de transkriberats. Efter att ha läst utskrifterna ett flertal gånger har vissa mönster kunnat urskiljas. Kvale och Brinkmann (2009) menar att den vanligaste formen av dataanalys idag är att kategorisera intervjuuttalanden, leta efter likheter och skillnader i materialet. Under läsningens gång har utdrag och uttalanden från samtalen efter hand kunnat placeras under olika kategorier. Resultatet har sedan beskrivits och analyserats utifrån studiens forskningsfrågor.

Validitet

”I en metodologisk, positivistisk ansats begränsas validitet till det som går att mäta.” (Kvale och Brinkmann, 2013, s 264). Detta skulle då innebära att kvalitativ forskning är ogiltig om den inte resulterar i siffror. Men om man ser det ur ett bredare perspektiv, så innebär validitet i vilken utsträckning en metod mäter det den avser att mäta (Kvale & Brinkmann, 2009; Stukát, 2011). När det gäller validitet i en kvalitativ intervjustudie, får forskarens trovärdighet och hantverksskicklighet stor betydelse. De menar vidare att validering inte är en enskild företeelse, utan något som ska genomsyra hela forskningsprocessen. När det gäller intervju som metod handlar validitet om allt ifrån kvaliteten på intervjuerna till analysen och om eventuella tolkningar är hållbara. Forskaren behöver alltså ha tankar vad gäller validering med sig under hela arbetet med en studie. Hen bör också ha ett kritiskt perspektiv på sin egen undersökning.

Att undersöka elevers tankar om ett specifikt ämne, som jag tänkt göra, kan vara vanskligt ur validitetssynpunkt på flera sätt. Jag kan ju inte vara säker på om eleverna svarar det de verkligen tycker eller det de tror är ”rätt” svar. Det kan också vara så att en elev tolkar mina frågor på ett sätt som jag inte avsett, vilket kan leda till missförstånd.

Reliabilitet

Reliabilitet handlar om hur bra mitt mätinstrument är på att mäta (Stukát, 2011). I min studie, där mätinstrumentet är mina intervjuer, kan jag se flera brister när det gäller reliabiliteten. I intervjusituationen kan eleverna feltolka mina frågor, men det kan också vara jag som feltolkar deras svar. I mitt fall, då det handlar om elever med en utvecklingsstörning får man ha med i beräkningen att de kanske inte fullt ut förstått mina frågor. Dagsformen kan också ha stor betydelse för den här elevgruppen.

Kvale och Brinkmann (2013) tar upp frågan om huruvida intervjupersonerna kommer att förändra sina svar under en intervju och om de skulle kunna ge olika svar till olika intervjuare. I denna studie finns en risk att informanterna skulle ha svarat annorlunda till en

annan intervjuare. Det finns en möjlighet att de, om det till exempel hade varit deras lärare, som ställt frågorna, hade vågat svara på frågor som de till mig uttryckte stor tvekan kring. Reliabilitet kan också handla om intervjuaren. Jag som intervjuare kanske har ställt ledande frågor, vilket enligt Kvale och Brinkmann (2013), kan inverka på svaren. Detta skulle kunna vara en svaghet i den här studien. När man intervjuar personer med en intellektuell funktionsnedsättning är det inte ovanligt att informanten behöver längre tid på sig för att svara, eller kanske har svårt att uttrycka klart vad hen menar. Det kan då finnas en risk att intervjuaren, i välmening, ställer följdfrågor som kan vara ledande eller inte har tålamod att vänta in ett svar.

Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handlar om huruvida de resultat man får fram kan generaliseras till en större grupp eller om de endast gäller för just den undersökta gruppen. Att min tänkta studie handlar om en mycket liten grupp, är en faktor som påverkar generaliserbarheten. Man kan då istället använda sig av begreppet relaterbarhet, som enligt Stukát (2011) är en svagare form av generalisering. Man får fundera på om den kunskap som uppstår i en specifik intervju också kan överföras till andra situationer.

Etiska överväganden

Intervjuforskning genomsyras av etiska frågor. Den kunskap som produceras av sådan forskning är beroende av den sociala relationen mellan intervjuare och intervjuperson, som bygger på intervjuarens förmåga att skapa en miljö där intervjupersonen känner sig fri och säker nog för att prata om privata händelser som kommer att registreras för senare offentligt bruk. Detta kräver en fin balansgång mellan intervjuarens intresse av att komma åt värdefull kunskap och etisk respekt för intervjupersonens integritet. (Kvale och Steinmann, 2013, s. 32)

Jag har i den här studien använt mig av Vetenskapsrådets fyra huvudkrav när det gäller forskning: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2012).

Informationskravet innebär att de som berörs av studien ska informeras, såväl om studiens syfte som att deltagandet är frivilligt. Samtyckeskravet innebär att deltagare i en studie själva har rätt att bestämma över sin medverkan. ”I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare, till exempel om de undersökta är under femton år...” (Stukát, 2011, s. 139). Att inhämta samtycke från vårdnadshavare känns extra viktigt när det gäller den här studien, med tanke på att eleverna i fråga har en funktionsnedsättning. Det är också viktigt att min information är tydlig och att jag försäkrar mig om de har förstått vad de eventuellt tackar ja till att delta i. Det missivbrev som jag hade skrivit, läste jag först igenom tillsammans med informanten och försökte säkerställa att hen förstått informationen. De två elever som läste på nationellt program var över 18 år och de var mycket tydliga med att de ville ta beslutet om att medverka själva, alltså utan samtycke från målsman. Här var istället läraren i klassen med när vi gick igenom informationen tillsammans.

Informanterna behöver också veta att de när som helst kan avbryta sin medverkan. De elever som deltar kommer att vara helt anonyma och det ska inte gå att utläsa vid vilken/vilka skolor som studien genomförts. Jag är medveten om att den information som samlats in endast får användas för forskningsändamål och det informerar jag även eleverna och deras målsmän om.

Resultat

Efter att samtliga intervjuer genomförts, har de transkriberats, lästs igenom och kategoriserats. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är den vanligaste formen av dataanalys vid intervjuer, att koda eller kategorisera intervjuuttalandena. Författarna kallar denna analysmetod, med fokus på kategorisering, för meningskodning.

I denna del kommer jag först att ge en kort presentation av de fem elever som intervjuats och därefter presenteras resultatet utifrån studiens forskningsfrågor.

Presentation av informanter

Två av de elever som intervjuats, läser på gymnasiesärskolans nationella program och tre av eleverna läser på det individuella programmet. Fyra flickor samt en pojke finns med.

Eleverna kommer från olika stadsdelar i kommunen och en elev har svenska som sitt andraspråk. En elev har föräldrar med annat modersmål än svenska. För att värna om elevernas integritet har alla namn bytts ut. Jag har valt att ändå använda namn istället för t ex elev 1, för att göra redovisningen av resultatet mer personlig.

(Pia)

Pia går i åk 3 på det individuella programmet. Hon har ett annat modersmål än svenska och har bott i Sverige sedan tolvårsåldern.

(Sofia)

Sofia går i åk 3 på det individuella programmet.

(Fanny)

Fanny går i åk 3 på nationellt program.

(Axel)

Axel går i åk 3 på nationellt program.

(Karin)

Karin går i åk 4 på det individuella programmet. Karin är född i Sverige men hennes föräldrar har ett annat modersmål än svenska.

Redovisning av resultatet

När jag hänvisar till vad eleverna valde för böcker, syftar jag på det urval böcker som jag hade med som åskådliggörande material. Men eleverna berättar också om andra böcker de läst.

Vilka böcker väljer elever att läsa?

En av intervjufrågorna handlade om huruvida eleverna hade läst någon bok som de tyckte var jättebra. De fick också välja en eller ett par böcker från det lilla minibibliotek som jag hade lagt fram. Följande kategorier kunde urskiljas under rubriken vilka böcker elever väljer att läsa: lättlästa böcker, igenkänning och böcker med verklighetsförankring och karaktärer man kan identifiera sig med.

Tre elever valde mycket lättlästa böcker, böcker utan alltför mycket text och med många bilder. Två elever valde samma bok, "Hjälp vi kommer för sent", en mycket lättläst bok som riktar sig till barn i lågstadieåldern. Dessa tre elever läser alla på det individuella programmet.

Ja, jag har många böcker i den här serien hemma. Flera av den här...jag tycker dom är spännande. (Sofia)

En viktig faktor vid val av bok verkar vara igenkänning och ett slags förförståelse för texten. Såväl Sofia som Karin valde böcker som de tidigare läst eller där de läst en bok från samma serie. Karin valde boken "Diamantmysteriet" med motiveringen att den är kul att läsa. Hon hade läst den förut och berättade om jul, julklappar och att barnen löste mysterier. Hon valde också "Sune" med motiveringen att den är bra och rolig. Hon hade inte läst boken tidigare men kände igen den från TV.

En elev, Fanny, valde boken "Mitt liv som hund".

För att hur han lever, det är väldigt intressant tycker jag. Han berättar hur tufft han har det. Han och jag har en del gemensamt där.

Fanny berättar också om andra böcker hon läst och tyckt om. Här finns ett intresse för böcker med verklighetsförankring och för karaktärer som man kan identifiera sig med. Det handlar om karaktärer som har det tufft på olika sätt eller känner sig annorlunda.

Jag har läst den där dagboken Anne Frank från Tyskland. Den var intressant. Nu håller jag på och läser en bok, Gul på utsidan. Det handlar om en kille som är adopterad från Korea.

En elev, Axel, valde två lättlästa klassiker, ”Skattkamarön” och ”Robinson Crusoe” bland de böcker jag lagt fram. Han påpekade samtidigt att han tyckte att alla böckerna på bordet var för korta.

Dom är för korta. Jag läser väldigt fort, jag vill ha fler sidor. Jag har läst Harry Potter, allihop, jag har läst alla. Långa, bra berättelser....

Flera av eleverna tycker att en bra bok ska vara spännande eller intressant. I en intervju får jag uppfattningen att det viktigaste är att boken är lätt, att man förstår det man läser.

Vilka böcker väljer elever att inte läsa?

Här kan två huvudkategorier urskiljas: läskiga böcker och böcker som upplevs som svåra att förstå. Med läskig kan eleverna även mena skrämmande, som när det handlar om döden, och att det kan vara läskigt med nakna personer (det är dock min tolkning).

På frågan om det är någon eller några av böckerna jag presenterat som eleverna inte skulle vilja läsa, väljer tre av dem bort Narnia och Vampyren, med motiveringen att de verkar läskiga.

En flicka, Pia, säger att hon inte gillar böcker som hon tror att killar gillar att läsa.

”Jag tror inte jag förstår dem.” (Pekar på Narnia, Roseanna, Mitt liv som hund)

Sofia väljer bort boken ”En naken karl blir söt” med motiveringen att det är en naken man på framsidan. Hon berättar också att hon tidigare läst ”Bröderna Lejonhjärta” men inte tyckt om den, eftersom den handlade om döden. Det fanns en skillnad mellan eleverna från nationellt respektive individuellt program vad gäller vilka böcker man inte skulle välja att läsa. De två eleverna från nationellt program valde bort några av de böcker som tydligt riktade sig till yngre barn. De tre från individuellt program valde bort böcker som upplevdes som svåra eller läskiga.

Vad påverkar valet av skönlitteratur?

Här ville jag försöka få fram hur eleverna ser på lättläst litteratur, illustrationer, titel och en boks framsida. Hur påverkar dessa faktorer valet av skönlitterär bok? Det visar sig att viktiga faktorer vid val av skönlitteratur enligt eleverna är:

- huruvida boken är lättläst
- om den har illustrationer
- hur framsidan ser ut
- texten på baksidan

Fyra av eleverna menar att det är viktigt att boken är lättläst.

Vissa har svårt och då är det bra om en bok är lättläst. Vissa böcker kan vara lite jobbiga att läsa. Det är så mycket på en gång. De klarar jag inte riktigt av att läsa.
(Fanny)

Samtliga informanter verkar ha god insikt i hur man kan se att en bok är lättläst. Ofta står det lättläst på framsidan och man kan också öppna och titta inuti boken. Flera elever berättar att det som kännetecknar en lättläst text är att texten, bokstäverna är större och att det är mindre text på varje sida. En elev menar att man kan se på bilderna att det är en lättläst bok.

Ofta står det på böckerna. Lättläst. Om det inte står kan man titta på texten inne i boken. (Fanny)

”Lite text på varje sida och en bild. Bilden visar...” (Pia, pekar på bilden och rubriken)

”På biblioteket i ...då måste jag gå till en bokhylla...där det står lättläst...då hittar jag såna här böcker...” (Sofia, håller upp boken ”Hjälp, jag kommer för sent”) ja det står ju här längst upp (pekar på texten ”lätt att läsa” längst upp på omslaget)

”Ja. Man kan se att bokstäverna är större och det blir inte så mycket text att läsa”.
(Axel)

Man kan se inuti boken. Det är lätt text, mycket större text. Den passar för mig. (Karin)

Det är lite blandade åsikter huruvida det är viktigt med illustrationer till texten.

Jag vill gärna ha både bild och text (Sofia)

Axel säger att han gillar bilder men kan absolut tänka sig att läsa en bok utan bilder också.

När det gäller en boks titel och framsida, så var det egentligen endast en elev som uttryckte att det var viktigt vid val av bok.

Ja det är ganska viktigt så att man vet vad man läser då. Utan en titel så blir det bara hallå vad heter boken...ibland tror jag det är väldigt bra om en bok har en framsida då vet man ungefär vad den handlar om från början... då blir det mer spännande...det blir mycket lättare att välja då... (Fanny)

Det framkom ändå en viss motsättning i att de elever som inte tyckte att titel eller framsida var särskilt viktigt, ändå valde bort en del böcker just på grund av detta.

”Vampyren, Narnia, Roseanna, En naken karl blir söt” var alla böcker som valdes bort med motiveringar som ”verkar läskig” (Vampyren), ”gillar inte böcker med djur” (Narnia), ”verkar svår” (Roseanna), ”naken man” (En naken karl.). Karin pekar på ”Oliver Twist” och säger att den ser tråkig ut och på ”Roseanna” och förklarar att kroppen på framsidan ser läskig ut.

Två elever (Axel och Fanny) tyckte att texten på baksidan var viktig när man ska välja bok.

Jag tittar aldrig på titeln, jag tittar hellre på baksidan. När jag tar en bok så vänder jag snabbt och läser på baksidan. (Axel)

Varför ska man läsa skönlitteratur?

Varför ska man läsa skönlitteratur? Den frågan verkade vara svår att svara på. Jag fick börja med att förklara vad skönlitteratur är och skillnaden mellan skön- och facklitteratur. Samtliga elever tyckte att det var viktigt att läsa denna typ av böcker men hade lite svårt att förklara

varför. Man kan ändå sammanfatta det som att eleverna tycker att det är viktigt ur skolsynpunkt, dvs genom att läsa blir man bättre på att läsa och skriva samt att det är bra för fantasin.

Fanny, menar att det är bra att läsa skönlitteratur, eftersom man då också blir bättre på att skriva.

Axel menar att det är bra för fantasin att läsa skönlitteratur. Han tar också upp att läsa högt, som en viktig faktor.

”...och för man ska lära sig att prata bättre om man läser högt. Det var så jag gjorde när jag hade min talpedagog”.

Karin menar att det är viktigt att läsa skönlitteratur för att man får lära sig hur det är i livet.

Pia refererar allmänt till vikten av att kunna läsa.

”...annars kan man inte förstå. När man är ute... man behöver läsa.”

Ingen av eleverna uttrycker här att man kan läsa för sin egen skull, att man läser för att man tycker om det. De verkar mer fundera över nyttan av att läsa, varför det är bra ur ”skolsynpunkt”, t ex att man blir bättre på att skriva eller för att man ska lära sig något.

När och var läser eleverna skönlitteratur?

Här visar det sig att samtliga elever läser i skolan, endast två läser hemma. Varför man inte läser hemma kan sorteras under kategorierna: Det finns inga böcker hemma, det finns inga böcker på rätt nivå hemma och det finns för mycket annat att göra hemma.

På frågan om eleverna läser skönlitteratur hemma, svarar tre nej. Alla säger dock att de tycker om att läsa. Orsakerna till att man inte läser hemma varierar. Pia säger att hon läser tidningar hemma men inte böcker. Hon säger att hon skulle vilja läsa böcker men kan inte riktigt förklara varför hon inte gör det. Kanske finns det inte så många böcker hemma.

Fanny berättar att hon under en period när hon kände sig ensam läste en del hemma men kan inte heller riktigt förklara varför hon inte gör det nu.

”Nej faktiskt jag har försökt att läsa. Men det var under en period som jag gick till biblioteket mycket då med en kompis. Då var jag väldigt mycket ensam och då kände jag att ville bli bättre på att skriva och läsa. Under den här perioden hjälpte det mycket. Jag önskar att jag ville läsa mer men tyvärr jag läser inte.”

Axel förklarar att han har svårt för att börja läsa hemma, det finns mycket annat att göra.

Karin berättar att hon läser hemma ibland och då läser hon katt- eller hundböcker.

Hur går det till vid läsning av skönlitteratur i skolan?

Här visar det sig att alla elever i studien läser i skolan. Man kan se en skillnad i att eleverna på det nationella programmet i stor utsträckning själva får välja en bok att läsa medan eleverna på det individuella programmet har högläsning av en gemensam bok.

Fanny och Axel som båda läser nationellt program, berättar att de har läsning på schemat varje morgon. De får själva välja vad de vill läsa och böcker finns på två rullbara hyllor. Båda uppger att alla läser sin egen bok och man samtalar inte om böckerna i klassen. Axel tycker

att detta är bra men Frida skulle önska att man kunde prata om böcker man läst i klassen och tipsa varandra om bra böcker.

”...samtidigt tror jag många inte vet vad de ska läsa, att man tipsar varandra det är bra.”

Hon berättar också att man tidigare skrev en recension när man hade läst ut en bok och det tyckte hon var bra.

”Nej men förut hade vi såna här recensioner typ man kunde skriva om boken. Det är synd att vi inte har det kvar. För det var jättebra. Då får nästa person se... Då fick man skriva med egna ord vad boken handlade om”.

Sofia berättar att hennes lärare brukar läsa högt ur en gemensam kapitelbok och hon tror att de brukar prata om boken efteråt. Även Karin säger att hennes lärare läser högt för henne och det är också något som uppskattas. Såväl Sofia som Karin föredrar att någon vuxen läser högt framför att läsa själva. Karin berättar att hennes lärare tar fram böcker till henne, böcker som han tror att hon vill läsa. Hon vet inte var hon skulle hitta böcker själv på skolan.

Att samtala om böcker man läst verkar inte någon av eleverna känna sig bekant med. I några fall väljer eleverna på egen hand en bok att läsa, och då troligen olika böcker, och i något fall har klassen en gemensam kapitelbok som läraren läser högt ur. På frågan om eleverna skulle vilja prata om böcker man läst, blir det lite tveksamma svar. Jag får intrycket av att de inte riktigt förstår vad ett boksamtal skulle innebära.

Biblioteket som tillgång till skönlitteratur

På frågan om var man kan få tag på böcker att läsa, så hänvisar alla utom Sofia till de böcker som finns på skolan. Sofia berättar att hon har många böcker hemma, hon visar och pekar på en del av de böcker som jag lagt fram. Hon säger att man kan köpa eller låna böcker på biblioteket.

Det framkommer lite olika tankar vad gäller biblioteket som källa för bokinskaftning. Frida uttrycker att hon, när hon var yngre, gick till biblioteket ofta för att låna böcker. Både Axel och Fanny, från det nationella programmet, säger att de böcker som läses i skolan, väljs från en rullvagn i anslutning till klassrummet. Axel menar att de inte har någon riktig tillgång till biblioteket.

Inte heller eleverna på det individuella programmet uttrycker att de besökt biblioteket under skoltid. Karin berättar att hon brukar gå till biblioteket tillsammans med sin ledsagare men hon lånar aldrig någonting. Hon kan inte förklara varför men det skulle kunna vara så att hon inte vet riktigt hur man ska göra. Hon kanske inte heller vågar fråga sin ledsagare? Det kan ju också vara så att hon trivs på biblioteket och läser där. Hon kanske inte känner behov av att låna hem böcker. Sofia berättar att hon emellanåt besöker biblioteket i sin hemstadsdel och även lånar hem en del böcker. Pia säger att hon skulle vilja besöka biblioteket men uttrycker en osäkerhet i hur det skulle gå till. Hon är osäker på om hennes lånekort fortfarande gäller och om hon kommer ihåg sin kod. Hon skrattar lite och säger att hon kan inte gå själv.

Sammanfattning av resultatet

Resultatet av intervjuerna visade att igenkänningsfaktorn spelade en viktig roll när eleverna valde böcker att läsa. I stor utsträckning valde de böcker de kände igen, antingen hade de läst boken tidigare alternativt läst andra böcker ur samma serie. Eleverna från det individuella

programmet uppgav att det var viktigt att en bok var lättläst och hade många bilder medan eleverna från det nationella programmet mer valde bok utifrån intresse och bokens handling. Undersökningen visade också att en boks titel och framsida spelade stor roll vid val eller bortval av bok. Eleverna kunde, med hjälp av framsidans illustration, snabbt bilda sig en uppfattning om att en bok var t ex lättläst eller läskig. Att läsa skönlitteratur för sin egen skull, för en egen läsoplevelse var inget som eleverna gav uttryck för i intervjuerna. Inte heller hade någon av eleverna erfarenhet av boksamtal tillsammans med klasskamrater eller lärare. Att läsa skönlitteratur verkar vara något man gör själv och för att bli bättre på att läsa och skriva.

Metoddiskussion

Jag valde att göra den här undersökningen med hjälp av halvstrukturerade intervjuer som metod (Kvale & Brinkmann, 2009). Det visade sig vara en bra metod utifrån studiens syfte, att få veta vad elever har för tankar om läsning av skönlitteratur. Det åskådliggörande materialet i form av ett minibibliotek visade sig vara viktigt. Eleverna kunde, med hjälp av böckerna, visa, peka och lättare förklara vad de menade. Men så här i efterhand kunde jag kanske ha valt mitt åskådliggörande material med än mer omsorg. Jag hade kanske till för övervägande del böcker anpassade till elever med funktionsnedsättning. Jag borde kanske haft med en ungdomsklassiker som Harry Potter.

När jag lyssnade igenom intervjuerna, upptäckte jag att jag vid vissa frågor borde ha tänkt på att vänta ut eleverna längre. Att ”vänta ut” och ha tålmod är något som alltid är viktigt när man arbetar med personer med en intellektuell funktionsnedsättning. Det var emellanåt svårt att ställa följdfrågor, vid något tillfälle såg eleverna lite obekväma eller oroliga ut och då ville jag inte pressa dem med fler frågor. Alltså släppte jag ett ämne som jag egentligen gärna hade velat samtala mer om. Detsamma gäller ledande frågor - vid alltför långa pauser och i ett försök att förtydliga en fråga, kan det istället ha resulterat i en alltför ledande fråga.

När det gäller studiens urval, så var avsikten att få med såväl elever som var intresserade av läsning av skönlitteratur som elever som inte var det. Flera elever tackade dock nej till att delta med just förklaringen att de inte var så intresserade av läsning. Detta kan ha lett till ett något vinklat urval.

Resultatdiskussion

Under den här rubriken kommer resultatet att diskuteras utifrån forskningsfrågorna.

Vilka böcker väljer elever att läsa?

Det går inte att, utifrån den här studien, uttala sig om någon specifik genre som skulle vara mer lockande eller attraktiv för elever att läsa. Dock verkar igenkänning vara en betydelsefull faktor vid val av skönlitterär bok. Eleverna tenderade att välja böcker de redan läst och tyckt om alternativt en bok i en serie, där de redan läst andra böcker. Reichenberg (2012) menar att man som pedagog bör vara lite uppmärksam på det hon kallar ”bekvämlighetsläsare”. Det är just elever som läser böcker där samma personer återkommer i varje bok och där berättelserna följer samma mönster. Det finns naturligtvis en trygghet i detta, i form av förförståelse men också en fara i att det inte sker någon läsutveckling. Reichenberg (2012) refererar till Vygotskij och hans tankar om den proximala utvecklingszonen och vikten av att pedagogerna försöker väcka elevernas lust att läsa olika textgenrer. I studien framkom också igenkänning i form av att man som läsare kunde identifiera sig med bokens karaktärer. En elev ville gärna läsa om personer som hade det tufft på olika vis eller kände ett utanförskap. Även de elever som uttryckte att en bok skulle vara spännande, hänvisade till böcker som man kan tänka att de flesta av dagens barn och ungdomar känner till.

Jag har läst Harry Potter, allihop, jag har läst alla. Långa, bra berättelser.

Vilka böcker väljer elever att inte läsa?

Studien visade på en medvetenhet hos eleverna om att vissa texter var svåra för dem att läsa och förstå och flera av eleverna valde också bort böcker som de tyckte verkade svåra.

Vissa böcker kan vara lite jobbiga att läsa. Det är så mycket på en gång. De klarar jag inte riktigt av att läsa.

Vad innebär det då att förstå en text? Taube (2007) menar att man kan tolka en text på olika sätt beroende på tidigare erfarenheter, kunskaper, språkliga och kognitiva förmågor. Barns kognitiva förmågor utvecklas under skoltiden och därmed ökar också förutsättningarna för att förstå en text. Men för barn med en utvecklingsstörning sker den kognitiva utvecklingen långsammare och det påverkar naturligtvis även läsförståelsen. Taube (2013) och Lundberg och Reichenberg (2008) tar också upp begreppet metakognition, d v s hur medvetna eleverna är om sina egna tankeprocesser och huruvida de kan styra sitt tankearbete och strategier. Vid läsning har den metakognitiva förmågan stor betydelse.

Redan innan läsningen börjar ställer sig den aktive eleven frågor rörande syftet med läsningen och vilken form inläsningen skall redovisas. Under läsningens gång relateras information från texten till tidigare erfarenheter och kunskaper. Om något är obegripligt går läsaren tillbaka i texten, kontrollerar och jämför. Lässtrategierna anpassas smidigt efter textens natur och syftet med läsningen. (Taube, 2013, s38).

Elever med en utvecklingsstörning tenderar på grund av den långsammare kognitiva utvecklingen och bristande kognitiv förmåga att bli passiva läsare. Men Taube menar att man kan träna upp såväl den metakognitiva förmågan som inlärningsförmågan. ”Kognitiva förmågor är till en början ofta mycket nära sammankopplade med en viss situation. Det är endast i *den* situationen, endast under de omständigheterna som individen i fråga kan utföra en viss kognitiv bedrift. Barnet har inte tillgång till denna förmåga i en annan situation.” (s. 41). Men utveckling kan ske genom en gradvis övergång där eleven efter hand får tillgång till allt fler kognitiva förmågor. Hen kan sedan lära sig att använda sig av kunskap tillägnad inom ett område även inom andra områden.

Hindrande faktorer när det gäller läsning kan också vara bilden av den egna förmågan att läsa. Taube (2007) kallar det lässjälvbilden och den påverkar i sin tur motivation och uthållighet, när det gäller läsningen. Eleverna i den här studien verkade, trots att de själva uttryckte vissa begränsningar när det gällde sin läsförmåga, ha en positiv bild av läsning.

För elever med såväl invandrarbakgrund som utvecklingsstörning kan vissa texter te sig än svårare att läsa. Flera internationella undersökningar som t ex PISA och PIRLS (Lundberg & Reichenberg, 2008) har visat att elever med invandrarbakgrund är starkt överrepresenterade i gruppen av svaga läsare. De stora svårigheterna gäller ordförståelse och i viss mån meningsbyggnad. Om elever har otillräckliga kunskaper i svenska språket blir det en dubbel inlärningsbörda när de ska läsa texter i skolan (Reichenberg, 2012). Kanske kan då det innebära att det blir en tredubbel börda om man dessutom har en utvecklingsstörning.

Vad är viktiga faktorer vid val av skönlitteratur?

Den här studien visar att det är viktigt för elever med en intellektuell funktionsnedsättning att de böcker de läser är lättlästa. Med lättläst menar eleverna själva att bokstäverna är större, det är mindre text på varje sida samt fler illustrationer. Texterna innehåller inte heller så svåra ord.

Såväl Sundin (2007) som Lundberg och Reichenberg (2008) menar att elever med utvecklingsstörning kan få problem med texter som ställer höga krav på läsförståelse. Det är viktigt att texter för denna målgrupp är tillrättalagda med vardagliga och konkreta ord och enkla, korta meningar. Det har också visat sig att texter skrivna i kronologisk ordning är enklare att läsa. Bildspråk, ordspråk, ironi och liknelser kan försvåra en text. Samtidigt som enkla, korta meningar kan göra en text lättare att läsa, ska man vara medveten om att det också kan göra den tjugig.

Reichenberg (2008) tar upp en boks framsida och förstahandsintrycket som ett viktigt kriterium vid val av bok. Boken måste väcka läsarens nyfikenhet. Hon menar också att förförståelse om det som berättas, om man som elev kan känna igen sig i texten, är betydelsefullt. Detta är också faktorer som tydligt påvisades när eleverna valde böcker.

Det finns idag gott om lättlästa böcker av olika genre, klassiker, deckare fantasy och faktaböcker. Målgruppen är allt från ovana läsare till personer med annat modersmål än svenska och personer med funktionsnedsättning. Samtliga informanter i den här studien var bekanta med begreppet lättläst litteratur. De hade tankar om vad som var signifikant för en lättläst text, hur man kunde se om en text var lättläst samt att de fanns speciella hyllor för lättläst på biblioteket.

Varför ska man läsa skönlitteratur?

Varför ska man läsa skönlitteratur? Vilket svar man får beror naturligtvis på vem man frågar. Amborn och Hansson (1998) ställde frågan till blivande lärare och fick bl a svar som att det utvecklar fantasi, kreativitet, språklig kompetens och det ger möjlighet till avkoppling och förströelse. Författarna själva anger flera skäl till varför barn bör läsa skönlitterära böcker.

- Läsning har betydelse för språkutvecklingen.
- Litteraturen kan ge tröst i olika livskriser. Man mår bra när man läser och kan för en stund glömma sorgen.
- Högläsning ger möjlighet att förmedla bilder, glädjeämnen och avgrunder och att också samtala om detta under eller efter läsningen.
- Den empatiska förmågan utvecklas genom läsning.
- Barn själva ser ofta läsandet som nyttigt genom att de lär sig stava bättre eller att de genom att läsa lär sig läsa än bättre.

Lundberg (2010) menar också att litteraturläsning kan göra livet rikare. "Läsningen kan också ge tillfällen att identifiera sig med andra människor, att leva sig in i deras tankar, känslor och avsikter." (s 129). Fanny i den här studien berör också detta när hon berättar om vilka böcker hon tycker om att läsa. "Mitt liv som hund" och "Gul på utsidan" har båda karaktärer som på olika sätt har det tufft och känner sig utanför och som Fanny kan identifiera sig med.

Eleverna i den här studien nämner nyttan av att läsa, att det är bra för att kunna förstå livet, utveckla fantasin och de tar också upp högläsning som något de uppskattar. Men läsning har inte bara med nyttoaspekten att göra. När man läser får man avkoppling, spänning och underhållning. Det verkar dock som att antalet "bokslukare" minskar. Kanske beror det på all ny teknik, i form av datorer, iPads etc. Det kan också ha att göra med att läsning för vissa barn kräver mer i förhållande till vad det ger och att det då är ett enklare alternativ att sitta vid datorn (Lundberg & Herrlin, 2008).

Hur väcker man då läslust hos eleverna? Skolan har stor betydelse när det gäller att få igång positiva spiraler i elevernas läsutveckling, att självförtroendet stärks och eleverna upplever att de blir allt bättre läsare. Barnen måste tidigt få uppleva läsandets lust och glädje. Läraren har ett stort ansvar när det gäller att grundlägga ett intresse för läsning. I klassrummet måste det finnas tillgång till bra böcker för barn och det måste också finnas tid till fri läsning. Vi måste läsa högt ur bra böcker och dela en gemensam läsupplevelse. Täta besök på biblioteket, där eleverna får lära sig hur man hittar och lånar böcker är också mycket viktigt (Lundberg & Herrlin, 2008; Taube, 2013).

Elevers medbestämmande har stor betydelse för deras engagemang och läslust. Men om de alltid får välja helt fritt, så finns en risk att deras litterära repertoar blir begränsad. Frihet under handledning kunde vara ett begrepp att ha med sig som pedagog (Skolverket, 2007).

Hur får man eleverna att begripa vad de lär sig? Den frågan ställer Gärdenfors (2010) och menar att förståelse och motivation är viktiga faktorer när det gäller lärande. Man måste veta vad det är man ska lära sig och varför. Den här studien visar att elever kanske inte alltid vet varför de gör det de gör i skolan. Av tradition gör eleverna det som läraren har bestämt utan att reflektera över varför. I grundskolan har detta under senare tid förändrats, nu uppmanas elever att själva reflektera över sitt lärande. Minst lika viktigt är att elever i särskolan också behöver bli delaktiga i sitt lärande och få fundera över och samtala kring vad det är man ska lära sig och hur man kan lära sig detta. Varför man ska man t ex läsa skönlitteratur?

Var och när läser eleverna?

Enligt Skolverket (2007) är det färre elever idag som har en positiv attityd till läsning och som läser längre texter och böcker på fritiden för att det är roligt. Eleverna i den här studien hade alla en positiv attityd till läsning men ändå var det endast två som läste hemma. De kunde inte riktigt förklara varför men man kan fundera över orsaker till att det förhåller sig så. Kanske finns det inte böcker att läsa hemma eller att de böcker som finns inte är anpassade efter elevens funktionsnedsättning. En av eleverna med annat modersmål uppgav att hon läste tidningar men inte böcker hemma men kunde/ville inte förklara varför. Kanske ville hon inte berätta att det inte fanns tillgång till böcker hemma. Att använda biblioteket till att låna hem böcker var inte heller vanligt förekommande. Hos ett par elever framstod en osäkerhet i hur detta skulle gå till. Mot bakgrund av att eleverna i den här studien har en utvecklingsstörning, får man ta med i beräkningen att de kanske inte tar eget initiativ till att fråga efter böcker eller om att få gå till biblioteket. Det kan också finnas en ängslan i att man faktiskt inte inte vet hur ett biblioteksbesök med tillhörande lån går till. Kanske detta borde vara en uppgift för skolan att ha som återkommande inslag i undervisningen. I läroplanen för gymnasiesärskolan (2013) framgår det också att det är skolans ansvar att eleverna får tillägna sig bok- och bibliotekskunskap och att de ska kunna söka sig till skönlitteratur som en källa till kunskap, självinsikt och glädje.

Hur går läsning av skönlitteratur till?

Att samtala om eller på annat sätt arbeta med skönlitteratur var, att döma av den här studien, inget som någon av informanterna var bekant med.

Kursplanen slår fast att svenska är ett kommunikationsämne som ska ge eleverna möjlighet att kommunicera på olika sätt. Språk och litteratur är ämnets centrala innehåll

och ska behandlas som en helhet. Språket utvecklat i socialt samspel med andra. När eleverna använder sitt språk i för dem meningsfulla vardagliga sammanhang kan de utveckla sin språkliga förmåga. (Skolverket, 2010, s 16).

Skolinspektionens granskning (2010) av undervisningen i svenska i grundsärskolan visade att eleverna fick möta olika typer av texter som skönlitteratur, faktatexter i läroböcker och tidningar. Det var däremot ingen självklarhet att samtala med eleverna kring frågor och funderingar som uppstod vid läsandet av böckerna eller att stödja elevernas lyssnande. Vid läsandet av faktatexter gick läsandet främst ut på att hitta rätt svar på olika frågor. Om man fokuserar alltför mycket på färdighetsträning finns en risk att eleverna inte får möjlighet att utveckla sin fantasi och lust att lära genom att lyssna på och läsa litteratur. Goda språkliga lärmiljöer kännetecknas av att eleverna har möjlighet att kommunicera med varandra och att delta i läsande. Att läsa, förstå och samtala om olika texter är viktigt för att eleverna ska kunna utvecklat sina språkliga förmågor i samspel med andra.

”God läsning är aktiv läsning! En skicklig läsare förstår när han eller hon inte förstår och gör något åt det.” (Taube, 2007, s 132). En passiv läsare funderar inte över sin egen förståelse. En betydande del av elever med utvecklingsstörning får nog räknas som passiva läsare. De behöver hjälp för att utveckla strategier för att förstå en text.

Högläsning tar flera elever upp som något de uppskattar och i vissa fall föredrar framför att läsa själva. Taube (2013) menar att högläsning är särskilt viktigt om man har böcker med ett innehåll som man tror passar en viss elev men där texten är för svår att läsa själv. Många så kallade autentiska texter, texter som är avsedda att engagera barnen och som inte i första hand fokuserar på läsundervisning, är särskilt lämpliga för högläsning. Här kan eleverna få litterära upplevelser och en utveckling av ordförrådet utan att riskera att läsoplevelsen går förlorad i en alltför svår text (Reichenberg och Lundberg, 2008). Att fånga upp ett läsintresse och att hålla det vid liv hos barn och unga är mycket viktigt. Genom att ha strukturerade textsamtal kan de som deltar bidra med sina förkunskaper och man kan tillsammans, under en lärares ledning, fånga upp idéer och tankar från texten. I det utvecklingsarbete om textsamtal som Reichenberg och Lundberg (2012) genomförde på olika särskolor, mötte de elever som var entusiastiska och intresserade av att läsa. Deras slutsats av projektet var att även elever i särskola och träningskola kan lära sig att samtala om och reflektera kring texter.

Att lära av skönlitteratur är också något som Molloy (2003) tar upp. Skolan är en mötesplats där unga människor med olika kön och bakgrund finns och arbetar tillsammans och detta leder oundvikligen till värderingskonflikter. Skolan måste ta upp och diskutera etiska och moraliska frågor och här kan man använda sig av skönlitterära texter som underlag för diskussioner.

Specialpedagogiska implikationer

Det har gjorts många studier kring läsning av skönlitteratur i grundskolan men ytterst få inom särskolan. Det kan finnas många orsaker till detta. Särskolan har av tradition fokuserat mycket på omsorg och i vissa fall kanske det fått till följd att undervisningen fått stå tillbaka. Klasser inom grundsärskolan kan ofta vara mycket heterogena, i samma klass kan finnas elever från åk 1 och ända upp till åk 9, elever som läser efter träningskolans kursplan såväl som grundsärskolans. Att välja litteratur för gemensamma boksamtal ställer stora krav på pedagogen och kan säkert medföra att ett mer individuellt arbete överväger.

”Lärarnas ämnesdidaktiska kompetens i svenska i kombination med en gedigen kunskap om elevernas funktionsnedsättningar och dess konsekvenser för lärandet är viktiga förutsättningar för att eleverna ska få en undervisning av hög kvalitet.” (Skolverket, 2010, s 8). På senare år har undervisningen i särskolan kritiserats för att alltför ofta fokusera på omsorg framför kunskapsutveckling (Skolverket, 2010; Berthén, 2007). Det behöver inte finnas någon motsättning här, eleverna ska naturligtvis få den omsorg de behöver men de har samtidigt rätt till en undervisning av hög kvalitet. Jakobsson och Nilsson (2011) menar att specialpedagogik i praktiken är ett komplext verksamhetsområde och att det finns många olika faktorer som inverkar på elevers möjligheter till delaktighet och lärande. Det handlar om pedagogers såväl formella utbildning (utbildning) som informella (erfarenhet) men också om en specifik kompetens gällande olika funktionsnedsättningar.

Förslag på fortsatt forskning

Arbetet med den här studien har givit mig många nya tankar kring läsning av skönlitteratur i gymnasiesärskolan. Mot bakgrund av mina tidigare erfarenheter inom grundsärskolan, där det varit svårt att motivera ett intresse för läsning, visade samtliga informanter i den här studien ett intresse för att läsa. De hade många tankar om vad som karakteriserar en bra bok och samtidigt en insikt i att en del böcker kunde vara för svåra. Ingen av informanterna verkade ha någon erfarenhet av att samtala kring böcker. På senare tid har studier kring att undervisa i lässtrategier och strukturerade textsamtal genomförts även i särskolan (Reichenberg & Lundberg, 2012) och det vore intressant att kunna jämföra hur elever ser på läsning i klasser som arbetat aktivt med detta jämfört med mer traditionell undervisning med enskild tyst läsning. Det skulle också vara intressant att studera hur man kan arbeta med skönlitteratur och textsamtal i de mycket heterogena klasser som finns i grundsärskolan. I det utvecklingsarbete om textsamtal som Reichenberg och Lundberg (2012) genomförde på olika särskolor, mötte de elever som var entusiastiska och intresserade av att läsa. Man måste som pedagog vara medveten om att det kanske tar lite längre tid innan man får respons och innan man hittat ett fungerande sätt att samtala om och arbeta med skönlitteratur, när det gäller elever med en utvecklingsstörning. Men det finns inget som säger att inte dessa elever har ett lika stort utbyte av de läsoplevelser som skönlitterära böcker kan ge, som alla andra elever.

Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilhom & E. Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Alfassi, M., Weiss, I., & Lifshitz, H. (2009). The efficiency of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. I *European Journal of Special Needs Education*, 24, (3), 291-305. Hämtad 2014-02-08 från <http://www.tandfonline.com.ezproxy.ub.gu>.
- Amborn, H., & Hansson, J. (1998). *Läsglädje i skolan: en bok om litteraturundervisning med slukarålderns barn*. Stockholm: En bok för alla.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Brockstedt, H. (2004). Begåvningshandikappet. I A. Bakk, & K. Grunewald (Red.). *Omsorgsboken*. (s. 19-27). Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Bråten, I. (2007). Leseförståelse-om betydningen av forkunnskaper, förståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om laesning*, (2), 3-11.
- Centrum För Lättläst. (2014). Vanliga frågor om lättläst. Vem behöver lättläst? Hämtad 2014-08-08, från <http://www.lattlast.se/om-oss/vanliga-fragor-om-lattlast>
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Elbro, C. (2006). *Läsning och läsundervisning*. Malmö: Liber AB.
- Gotthard, L.E. (2002). *Utvecklingsstörning och andra funktionshinder*. Bonnier Utbildning AB, Stockholm.
- Grunewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia Förlag AB.

Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.

Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups utbildning AB.

Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.

Karlsson, H. (2013). *Arbete med skönlitteratur i gymnasiesärskolan – Diskurser och konsekvenser* (Magisteruppsats inom speciallärarprogrammet 15 högskolepoäng). Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lundberg, I., & Herrlin, K. (2008). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och kultur.

Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2011). *Vad är lättläst?*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Lärare måste tala mer om texterna. (2014). *Lärarnas tidning*, s.1. Hämtad 2014-03-16 från <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2014/01/23/larare-maste-tala-mer-om-texterna>

Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.

Moni, K. B., & Jobling, A. (2001). *Reading-related Literacy of Young Adults with Downs´ syndrome: Findings from a three year teaching and research program*. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 48, (No. 4.)p.377-394.
Doi:10.1080/10349120120094275

Nationalencyklopedin [NE]. (2013). Tillgänglig: URL Kontext. Hämtad 2013- 12-04 från

<http://www.ne.se>.

Reichenberg, M. (2012). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Reichenberg, M. (2012). Gränser på gott och ont. Undervisning i särskolan förr och nu. I. D.Andersson & L-E. Edlund (Red.), *Språkets gränser - och verklighetens. Perspektiv på begreppet gräns*. (s.143-155). Umeå: Institutionen för språkstudier Umeå Universitet.

Reichenberg, M., & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.

Skolinspektionen (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*. Rapport 2010:9. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Rapport 304. Stockholm.

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

Skolverket (2013). *Läroplan för gymnasiesärskolan 2013*. Stockholm: Fritzes.

Sundin, M. (2007). *Lättläst – så funkar det*. Stockholm: Jure.

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

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.

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

Vetenskapsrådet. (2012). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Yin, R. K. (2013). *Kvalitativ forskning från start till mål*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bilaga 1

Intervjuguide

Har du läst/lyssnat på någon bok som du tyckte var jättebra?

Kan du berätta om den?

Varför var den så bra?

Vilken bok valde du?

Varför valde du just den boken?

Verkar den spännande, rolig, romantisk, lättläst...?

Spelar det någon roll om en bok har bilder?

Är titeln viktig?

Har framsidan någon betydelse för om du skulle vilja läsa boken?

Är det viktigt att boken är lättläst?

Hur kan man se att en bok är lättläst?

Om du fick välja – skulle du helst vilja läsa din bok själv eller att en vuxen, t ex din lärare läste högt?

Brukar du få möjlighet att prata om böcker du läst, t ex med klasskamrater, lärare eller en förälder?

Skulle du vilja prata om böcker du läst?

Varför läser du?

Vem bestämmer vad du ska läsa?

Hur går det till när du läser skönlitteratur i skolan? Läser själv/läraren läser?

Läser du skönlitteratur hemma?

När är det lätt att läsa/när är det svårt att läsa?

Bilaga 2

Böcker som eleverna fick möjlighet att välja bland:

Jeff Kinney - "Dagbok för alla mina fans – usla utsikter"

Ewa Christina Johansson - "Vampyren"

C.S. Lewis – "Narnia - Häxan och Lejonet"

Viveca Lärn - "Ludde möter Blåvitt"

Måns Garthon, Johan Unenge - "En förknorrad vinter"

Sören Olsson, Anders Jacobsson - "Sunes skolresa"

Martin Widmark, Helena Willis- "Diamantmysteriet"

Helena Bross, Christel Rönns - "Hjälp, vi kommer för sent"

Defoe Daniel - Robinson Crouse (lättläst, återberättad av Maj Bylock)

R.L. Stevenson – Skattkamarön (lättläst, återberättad av Maj Bylock)

Reidar Jönsson - Mitt liv som hund

Johan Werkmäster - En naken karl i Paris

Löfgren- Mårtensson Lotta – Älskar , älskar inte

Löfgren-Mårtensson Lotta – Spegel, spegel på väggen

Bilaga 3

Hej!

Jag heter Kristina Woxberg och är lärare i en av grupperna på GS Katrinelund. Jag läser också sista terminen på Speciallärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Nu håller jag på att skriva mitt examensarbete, som handlar om vad elever i gymnasiesärskolan har för tankar och upplevelser av läsning av skönlitteratur. Jag skulle vilja intervjua några elever om hur de ser på läsning, vad som gör en bok intressant, lättläst etc. Det är helt frivilligt att medverka och skulle man senare ångra sig, kan man när som helst avbryta.

Intervjuerna kommer att ta ca 30 min och genomförs med hjälp av ljudinspelning. Informationen från intervjuerna kommer endast att användas som underlag i examensarbetet och när arbetet är klart kommer all insamlad data att förstöras. Allt material behandlas anonymt och alla namn på elever och skola kommer att bytas ut när studien ska publiceras.

Jag hoppas att du som vårdnadshavare vill ge ditt samtycke till att ditt barn får delta i den här studien.

Elevens namn: _____

Vårdnadshavares namn: _____

Om du har frågor eller funderingar kan du nå mig på mejl

kristina.woxberg@educ.goteborg.se

Med vänlig hälsning

Kristina Woxberg

