



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# ”Detta är inget nytt, nu har jag bara fått ord för det”

**-aktionsforskning kring lässtrategier i åk7**

**Lina Appelberg och Lena Jansson**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Yvonne Karlsson
Rapport nr:	VT15 IPS33 LLU600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Yvonne Karlsson
Rapport nr:	VT15 IPS33 LLU600
Nyckelord:	Aktionsforskning, reciprok undervisning, lässtrategier, läsförståelse, inkludering, utvecklingsstörning, specialpedagogik

---

**Syfte:** Syftet med studien är att följa ett arbetslags arbete och genom handledning utveckla reciprok undervisning i inkluderande arbetsformer för att utveckla alla elevers läsförståelse, i synnerhet elever med utvecklingsstörning.

Frågeställningar:

1. Hur anpassar och utvärderar man i arbetslaget den reciproka undervisningen för att utveckla läsförståelsen hos eleverna?
2. Hur beskriver lärarna att den inkluderande undervisningen påverkar alla elevers läsförståelse, i synnerhet elever med utvecklingsstörning?
3. Hur uttrycker lärarna sig om grupphandledning i det här syftet och sammanhanget?

**Teori:** Studien tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv, i vilket lärande sker i interaktion med andra och med språket som ett viktigt redskap (Skolverket, 2009). En central teori i vårt kommande examensarbete är Vygotskijs teori om zonen för den närmaste utvecklingen (Ahlberg, 2015). Studien bygger även på det relationella perspektivet, där problemet placeras i sociala samspel och konstruktioner och på så sätt lyfts bort från individen (Nilholm, 2005).

**Metod:** Eftersom vi vill göra ett utvecklingsarbete och genom handledning utveckla reciprok undervisning, har vi valt aktionsforskning som ansats (Söderström, 2012; Rönnermann, 2012a). Vi som forskare har deltagit i utvecklingen genom handledning av ett arbetslag, där vi genomfört fokusgruppsamtal, observationer samt flera utvärderande frågeformulär. Vid sammanställning och framställning av resultatet har vi använt oss av innehållsanalys.

**Resultat:** Samtliga lärare var eniga om att de tror att arbetet med reciprok undervisning kan gynna alla elever, inklusive elever med utvecklingsstörning. Elever med utvecklingsstörning kan, enligt en av lärarna, gynnas av att individuellt eller i mindre grupp repetera strategierna och förberedas inför arbetet i helklass. Lärarna anpassade undervisningen genom bland annat extra stöd till vissa elever i och ibland utanför klassrummet. Samtliga lärare ansåg att lässtrategier bör användas och undervisas av samtliga lärare på skolan i alla ämnen. Svårigheter med undervisningen som framkom under arbetets gång var bland annat att det tar tid att vänja elever vid ett nytt arbetssätt, samt att arbetet kan vara svårt att dokumentera och bedöma. Flera lärare uttryckte att de och eleverna fått ord för det de lärt sig och att diskussionerna lyfts till en ny nivå med ett gemensamt språk. Samtal och observationer visade att eleverna fick mer och mer talutrymme ju längre utvecklingsarbetet fortskred. Majoriteten av lärarna uttryckte att handledningen skapat tidsutrymme för reflektion, pedagogiska samtal och lärande i arbetslaget, något de upplevde att de sällan haft tid för.

## Förord

Under utbildningens tre år har vi fått fantastiska möjligheter till nya perspektiv, teorier, möten, kunskaper och reflektioner, både på egen hand och tillsammans med andra. Vi har erhållit ett nytt specialpedagogiskt förhållningssätt, som vi är övertygade om att vi kommer ha nytta av i vår kommande yrkesroll. Det har varit mycket lärorikt och stimulerande att möta andra studenter och lärare med olika bakgrund, erfarenheter och kunskaper. Att sedan i studiegrupperna få fördjupa och reflektera om såväl stort som smått, har lett till vidgade perspektiv, fördjupade kunskaper och att vi fått vänner för livet. Då vi båda under dessa år kombinerat arbete med studier, har vi upplevt en fantastisk möjlighet att på våra ordinarie arbetsplatser kunna kombinera beprövad erfarenhet med aktuell forskning. Detta har fördjupat bland annat våra didaktiska kunskaper och gjort oss mer medvetna om varför vi gör som vi gör samt att vi mer systematiskt följer upp resultat för att eventuellt ändra angreppssätt.

Vi upplever båda att det funnits fördelar med att vara två under uppsatsskrivandet. Vi har haft olika infallsvinklar och fortlöpande kunnat diskutera och vara kritiska till olika överväganden. Ifråga om arbetets upplägg och ansvarsfördelning har vi båda tagit en aktiv del. Vi har båda varit involverade i uppsatsens alla delar men tagit olika ansvarsområden gällande skrivandet. Frågeställningar och syfte har formulerats gemensamt. Lina har tagit övervägande ansvar för *Litteraturgenomgång och tidigare forskning*, där Lena skrivit delen om handledning. I teoribakgrunden har Lina tagit ansvar för det sociokulturella perspektivet, medan Lena tagit mer ansvar över de specialpedagogiska perspektiven. Lena har från början tagit mer ansvar för metoddelen, men Lina har varit och infliktat viss forskning. Lena har transkriberat materialet från fokusgruppssamtalen. Analys av de transkriberade fokusgruppssamtalen och observationsanteckningar har gjorts både var och en för sig och tillsammans. *Resultat* och *Diskussion* har skrivits tillsammans.

Vi har gemensamt förberett och ansvarat för genomförandet av handledningarna och vid fokusgruppssamtalen har vi båda deltagit vid samtliga åtta tillfällen. Lina har genomfört modellektioner samt för och eftertest i samtliga klasser. Båda har genomfört observationer. Bearbetning och analys har gjorts gemensamt och resultat- och diskussionskapitlen har vuxit fram efterhand ur detta material.

Tack till skolledningen på båda våra skolor som möjliggjort samarbete och på så sätt visat att detta utvecklingsarbete spelar roll. Ni har därmed bidragit till att skapa förutsättningar för oss att tillsammans med lärarna planera, genomföra och slutföra arbetet. Varmt tack till lärarna som deltagit och på så sätt gett oss nya perspektiv och kunskaper. Ni är fantastiska och ert engagemang är ovärderligt för oss! Tack också till specialpedagogen som funnits med under processens gång och bidragit med värdefulla råd och synpunkter.

Tack till vår handledare Girma Berhanu för ditt positiva och öppna förhållningssätt till oss och våra frågor. Vi vill även passa på att tacka flera andra av våra lärare för på Göteborgs universitet som har hjälpt oss med specifika frågor.

Slutligen ett innerligt tack till våra familjer, vänner och arbetskamrater för att ni stöttat oss under resans gång trots att vi under vissa perioder varit helt inne i vår skrivprocess. Vi ser fram emot en sommar med mer tid för reflektion och att bara vara i nuet.

# Innehållsförteckning

Abstract .....	1
Förord.....	2
Innehållsförteckning .....	1
<b>1 Inledning och bakgrund.....</b>	<b>1</b>
<b>2 Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>3</b>
<b>3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning .....</b>	<b>4</b>
3.1 Styrdokument .....	4
3.2 Begreppsförtydligande.....	4
3.2.1 Utvecklingsstörning .....	5
3.2.2 Inkludering och inkluderande arbetsformer.....	5
3.2.3 Lässtrategier.....	5
3.2.4 Reciprok undervisning .....	5
3.2.5Handledning.....	6
3.3 Inkludering .....	6
3.4 Reciprok undervisning.....	7
3.4.1 Läsförståelse och reciprok undervisning i särskolan .....	8
3.4.2 Scaffolding.....	9
3.5 Läsförståelse .....	10
3.5.1 Undervisning i läsförståelse.....	10
3.5.2 Strategiorienterad respektive innehållsorienterad undervisning.....	11
3.5.3 Lässvårigheter .....	13
3.5.4 Metakognition .....	13
3.5.5 Att stärka elevers självbild/självförtroende .....	14
3.6 Handledning .....	14
3.7.1 Grupphandledning och kollegialt lärande.....	15
3.7.2 Grupphandledning som kompetensutveckling.....	16
3.7.3 Speciallärares och specialpedagogens handledande roll .....	16
<b>4 Studiens teoretiska perspektiv .....</b>	<b>18</b>
4.1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande .....	18
4.1.1 Tänkande och språk .....	19
4.2. Specialpedagogiska perspektiv.....	19
<b>5 Metod.....</b>	<b>22</b>
5.1 Forskningsansats.....	22
5.2 Urval .....	23
5.3 Metodval.....	24
5.3.1 Frågeformulär .....	24
5.3.2 Fokusgruppssamtal/fokusgrupper .....	25
5.3.3 Observationer.....	25
5.4 Genomförande .....	26
5.4.1 Första fasen .....	26
5.4.2 Andra fasen .....	28
5.4.3 Analys och bearbetning .....	29

5.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....	29
5.6 Etik .....	30
<b>6 Resultat.....</b>	<b>32</b>
6.1 Anpassningar utifrån klassers olika behov och förutsättningar.....	32
6.2 Elevers talutrymme kring texter .....	34
6.3 Inkluderande arbetsformer och goda relationer.....	36
6.4 Lärande hos elever med utvecklingsstörning .....	38
6.5 Kollegialt lärande .....	40
6.4 Resultatssammanfattning.....	41
<b>7 Diskussion .....</b>	<b>43</b>
7.1 Metoddiskussion.....	43
7.2 Resultatdiskussion .....	44
7.2.1 Reciprok undervisning i de olika klasserna .....	44
7.2.2 Lärande och delaktighet hos elever på olika nivåer.....	46
7.2.3 Lärarnas processer .....	48
7.3 Didaktiska och specialpedagogiska implikationer .....	51
7.4 Fortsatt forskning.....	52
<b>8. Litteraturlista .....</b>	<b>55</b>

## **Bilagor**

### **Bilaga 1**

### **Bilaga 2**

### **Bilaga 3**

### **Bilaga 4**

### **Bilaga 5**

# 1 Inledning och bakgrund

Under utbildningen och i våra verksamheter ser vi hur viktig en god läsförståelse är för alla elevers möjlighet till god måluppfyllelse i skolan, men också för allas rätt till delaktighet i samhällslivet och möjlighet att påverka sitt liv. Då vi bland annat arbetar med elever i både grundskolan och särskolan har vi båda erfarenheter av barn och ungdomar med bristande läsförståelse. Vi har på nära håll sett hur detta försvårar deras möjligheter i skolans samtliga ämnen, varför satsningar för att främja goda läsare angår alla lärare på alla stadier.

Få av er som läser detta har väl undgått att via media få rapporter om internationella studier, som visat på en nedgång i svenska elevers läsförståelse jämfört med många andra länder. Reichenberg och Lundberg (2011) skriver att flera studier, bland andra PISA 2009, visat att svenska elevers läsförståelse försämrats och att de svagaste läsarna, särskilt pojkar, tappat mest under den senaste tioårsperioden. Var femte elev i grundskolan når inte grundläggande nivå i läsning och de klassmässiga skillnaderna har ökat. Detta stämmer med innehållet i en rapport från Skolverket (2013), vilken bekräftar att andelen svaga läsare ökat signifikant samt att den totala variationen mellan elever samt mellan skolor ökat kraftigt i läsning. Sverige har i olika internationella läsundersökningar efter 1991 visat en tydlig negativ trend i läsförmåga hos elever i de yngre åldrarna och PISA 2012 visade att svenska 15-åringars genomsnittliga resultat inom läsförståelse försämrats jämfört med 2000. Bland OECD-länderna var Sverige det land, vars resultat i läsning minskade mest. Rapporten tar upp tre stora nationella studier 1992, 1995 och 2003 visade en nedåtgående trend i läsförståelse av långa texter och en viss försämring när det gäller att läsa och förstå texter inom olika genrer. Studierna PISA och PIRLS tyder på att svenska elevers läsvanor förändrats så att de läser mindre.

Nedgångarna i ovan nämnda studier har lett till krav på att något måste göras för att vända trenden. Ett exempel på en åtgärd som Reichenberg och Emanuelsson (2014) tar upp är att regeringen satsat pengar och anlitat Skolverket för att utarbeta Läslyftet för lärare. Läslyftet har till syfte att ge lärare ökade kunskaper kring vetenskapligt underbyggda metoder och beprövade arbetsformer för att på ett bättre sätt kunna stötta elevers läs- och skrivutveckling samt anpassa undervisningen till varje enskild elev. Författarna menar att forskning har visat att strukturerat och reciprokt arbete med lässtrategier visat positiva effekter i elevers läsförståelse, vilket motiverat oss att fördjupa oss i hur detta kan gå till i praktiken.

En av oss genomförde under våren 2014 ett utvecklingsarbete för att främja och stärka elevers och lärares kunskaper kring läsförståelse och lässtrategier. Då det fanns behov av och hos skolläringarna en önskan om att fortsätta och fördjupa detta arbete, valde vi att inom ramen för uppsatsen genomföra ett utvecklingsarbete i form av aktionsforskning.

Efter att ha lyssnat på föreläsning samt tagit del av Rolf Landers (2014) analys av 32 uppsatser i specialpedagog- och speciallärarutbildningen på Göteborgs universitet, stärktes motivationen mot en aktionsforskningsinriktad ansats ytterligare. Landers analys visade att endast en av 32 uppsatser handlat om aktionsforskning och att de nästan aldrig behandlar författarnas egna försök att åstadkomma något. Lander efterfrågar fler studier med pedagogers praktiska teori i fokus när han skriver:

Erfarna lärare – kunde man tänka – borde vara inblandade i skolutveckling i sina egna jobb eller med handledning kunna starta något under sin studietid och därigenom få material till ett examensarbete som innebär att man själv prövar sina föreställningar och teorier om förändring av praktiken (Lander, 2014, s. 21).

Detta motiverade oss att genomföra ett aktionsforskningsinriktat utvecklingsarbete med anknytning till ovan nämnda arbete kring lässtrategiutveckling. I och med att vi arbetar på skolor med elever som är individintegrerade särskoleelever blir det en utmaning att utveckla ett inkluderande arbetssätt för alla elever i klassrummen, oavsett skolform. Att knyta utvecklingsarbetet till våra ordinarie arbetsplatser och nå skolans verksamhet på skol-, grupp- och individnivå, ger möjlighet att förena teori med praktik och förankra det vi fått med oss via utbildningen. Precis som Lander skriver, ser vi genom studien en stor möjlighet i att utveckla vår roll som speciallärare/specialpedagog och då bland annat pröva våra föreställningar och teorier för att förändra verksamheten vi befinner oss i. På så sätt har studien blivit meningsfull för oss personligen, vilket ökat motivationen under arbetets gång.

Vi är väl medvetna om svårigheterna i att bedriva forskning inom den egna verksamheten samt att under denna relativt korta tid nå tydligt mätbara resultat. Vår ambition är inte att ge några heltäckande svar på hur man bäst utvecklar elevers läsförståelse, utan att genomföra och utvärdera ett utvecklingsarbete för att se om detta sätt att arbeta på är värt att utveckla vidare. Vi tror att vi i vår kommande yrkesroll kommer att ha stor nytta av att ha planerat, genomfört och utvärderat detta arbete för att på ett ännu tydligare och professionellt sätt kunna driva och delta i frågor av vikt kring skolutveckling och kvalitetsarbete.

I nästkommande kapitel av vår rapport redogör vi mer preciserat för syfte och frågeställningar för den empiriska delen av studien.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att följa ett arbetslags arbete och genom handledning utveckla reciprok undervisning i inkluderande arbetsformer för att utveckla alla elevers läsförståelse, i synnerhet elever med utvecklingsstörning.

Frågeställningar:

1. Hur anpassar och utvärderar man i arbetslaget den reciproka undervisningen för att utveckla läsförståelsen hos eleverna?
2. Hur beskriver lärarna att den inkluderande undervisningen påverkar alla elevers läsförståelse, i synnerhet elever med utvecklingsstörning?
3. Hur uttrycker lärarna sig om grupphandledning i det här syftet och sammanhanget?



## **3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning**

### **3.1 Styrdokument**

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska skolan främja alla barns och elevers utveckling och lärande, skapa en livslång lust att lära samt ta hänsyn till barns och elevers olika behov. Skollagen 3 kap 7§ säger att: ”Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning”. Särskilt stöd kan, enligt Skollagen, ges enskilt eller i särskild undervisningsgrupp om det finns särskilda skäl för det. Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) framhåller att barn med behov av särskilt stöd så långt det är möjligt bör undervisas i den närmaste ordinarie skolan i ordinarie klass.

I Lgr 11 för både grundskolan (Skolverket, 2011a) och grundsärskolan (Skolverket, 2011b) står det att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov med utgångspunkt i elevernas bakgrund, språk och kunskaper. Eleven ska kunna orientera sig i en komplex verklighet med snabb förändringstakt och stort informationsflöde, varför studiefärdigheter för att kunna använda och granska ny kunskap blir viktiga. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev ges möjlighet att kommunicera och öka tilltron till sin förmåga.

Genom undervisningen i svenska (Skolverket 2011a) ska eleverna i grundskolan ges förutsättningar att formulera sig och kommunicera i tal och skrift, läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften samt söka information från olika källor och värdera dessa. I det centrala innehållet för ämnet svenska ingår lässtrategier för att avkoda och förstå, tolka och analysera texter samt urskilja budskap, tema, motiv och sammanhang. Även i grundsärskolans centrala innehåll för ämnet svenska (Skolverket 2011b) ingår lässtrategier för att avkoda och förstå olika typer av texter, sökläsning och att läsa mellan raderna.

Syftet med skolans utvecklings- och kvalitetsarbete är att de nationella målen för utbildningen uppfylls samt att det förs en dialog kring måluppfyllelsen och orsaker till eventuella brister (Skolverket, 2012). Huvudmannen ansvarar för att organisera utbildningen samt följa upp och vid behov förbättra verksamheten så att målen uppfylls. Rektor och personal ansvarar för att tillämpa skollagen, läroplaner och kursplaner samt övriga bestämmelser så att varje elev utvecklas så långt som möjligt i förhållande till de nationella målen. Detta kräver att verksamheten ständigt prövas, resultat följs upp och nya metoder prövas och utvecklas. Detta arbete måste ske i samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med hemmet och det omgivande samhället (Skolverket, 2011a, b).

Ovanstående tycker vi väl motiverar oss att genomföra ett utvecklingsarbete i form av aktionsforskning, där skolan satsar på att utveckla arbetsformer för att stärka alla elevers och lärares kunskaper kring läsförståelse inklusive lässtrategier.

### **3.2 Begreppsförtydligande**

Utifrån studiens syfte och frågeställningar, ser vi ett behov av att inledningsvis klargöra begreppen utvecklingsstörning, inkludering och inkluderande arbetsformer, lässtrategier, reciprok undervisning samt handledning.

### **3.2.1 Utvecklingsstörning**

Vad som definieras som en utvecklingsstörning påverkas enligt Jakobsson och Nilsson (2011) mycket av synsättet i det omgivande samhället, men begreppet utvecklingsstörning innefattar en intellektuell funktionsnedsättning i kombination med svårigheter att klara den dagliga livsföringen. Den medicinska/utvecklingspsykologiska definitionen av utvecklingsstörning är att IQ uppmätts till under 70 på minst två välnormerade begåvningsinstrument. Dessutom krävs att personen uppvisar betydelsefulla nedsättningar i adaptiva funktioner (förmåga att anpassa sig i vardagen), inom minst tre viktiga livsområden i vardagssituationer. Författarna poängterar att det även finns andra sätt att definiera utvecklingsstörning, men vi ansluter oss till den ovan nämnda.

### **3.2.2 Inkludering och inkluderande arbetsformer**

Nilholm (2012) skriver: "Inkludering innebär att elevers olikheter ska ses som en tillgång" (s 36). Skolan och elevens miljö bör utformas utifrån den naturliga variationen som finns bland elever och inkludering innefattar både en fysisk, social och didaktisk aspekt. Social träning och utveckling av gemenskapen är viktiga delar för att barn inte ska stigmatiseras eller stötas ut. Författarna framhåller att skolan och miljön runt eleven bör utformas utifrån den naturliga variation som finns bland barn. Vi ansluter oss i vårt arbete till Nilholms ovan nämnda definition av begreppet inkludering och med inkluderande arbetsformer avser vi att arbetet sker med utgångspunkt i helklass med syfte att utveckla alla elever oavsett kunskaper, erfarenheter och förutsättningar.

### **3.2.3 Lässtrategier**

I Lgr 11 och dess kommentarmaterial för ämnet svenska (Skolverket, 2011c) förklaras ordet lässtrategier som: "de konkreta sätt som en läsare använder för att angripa en text" (s. 12). Denna definition avser vi att använda i vår studie. De fyra strategier, som vi främst inriktat vårt arbete mot, är att koppla det lästa till egna erfarenheter, reda ut oklarheter och nya begrepp, ställa egna frågor till det lästa samt sammanfatta innehållet (Reichenberg & Lundberg, 2011).

### **3.2.4 Reciprok undervisning**

Reciprok undervisning innebär att texten delas upp i små stycken och förståelsen byggs upp under tiden eleverna läser texten. Läraren inleder med att vara samtalsledare och går igenom och demonstrerar de olika strategierna för att senare stödja eleverna i att ta över rollen som samtalsledare (Reichenberg, 2014c).

Följande fyra strategier som används i reciprok undervisning syftar till att öka och övervaka läsförståelsen:

- Förutsäga/förutspå innehållet
- Klargöra och reda ut oklarheter (ord, begrepp)
- Ställa egna frågor till texten
- Sammanfatta innehållet

(Reichenberg och Lundberg, 2011)

### 3.2.5Handledning

I en handledningssituation kan det ingå två eller flera personer (Gjems, 2007; Skagen, 2007). I vår studie kommer vi främst använda oss av grupphandledning. Det är ett formellt samtal där det är centralt att man i förväg bestämt tid och plats (Normell, 2002; Gjems, 2007). I skolans verksamhet kan handledning bidra till att skolpersonal får ett kritiskt förhållningssätt och utvecklar distans i det dagliga arbetet. Handledning kan beskrivas som en process där man vill förändra eller påverka. Hur och i vilken omfattning den här processen utvecklas beror på tid och sammanhang (Bladini, 2007).

### 3.3 Inkludering

The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of their students, accommodating both different styles of rates and learning and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organisational arrangements, teaching strategies, resource use and partnerships with their communities. There should be a continuum of support and services to match the continuum of special needs encountered in every school. (UNESCO, 1994, s.7)

Idén om *en skola för alla* (Nilholm, 2007b) har påverkat diskussionen kring hur skolan bäst ska organiseras och historiskt sett har vissa grupper av elever skiljts ut och särbehandlats, samtidigt som många påtalat vikten av att alla barn ska bli delaktiga i skolans verksamhet. Fram till 1990-talet talades det mycket om integration av elever med funktionshinder, men numera används oftast begreppet inkludering. Detta för att många anser att integrering handlar om att anpassa ”avvikande” barn till skolstrukturer som inte är anpassade för dem, medan inkludering handlar om en förändring av hela skolmiljön för att anpassa denna till elevers mångfald och olikheter.

Ahlberg (2015) menar att organiseringen i skolan ska utgå ifrån att alla elever är olika. Det är vanligt att man nivågrupperar elever för att skapa homogena grupper, men lärande handlar om att olikheter är en tillgång, där språk och handling utvecklas i samspel med andra. Författaren menar att det är en stor utmaning för skolans personal att hitta former för hur man ska möta och anpassa för elevers olikheter och olika erfarenheter. Ahlberg (2009) beskriver inkludering som en process som syftar till att möta alla elevers olika behov genom att öka tillgängligheten till lärande, kultur och samhälle och samtidigt minska exkludering. Det handlar om att erbjuda en likvärdig utbildning, som gagnar alla elever och att skapa möjligheter för de barn som riskerar att hamna utanför. Ahlberg betonar att en inkluderande skola är en mänsklig rättighet och att det är det ordinarie skolsystemets ansvar att tillförsäkra alla barn rätt till utbildning. Ahlberg efterfrågar fler svenska studier kring skolans möjligheter att hantera elevers olikheter för att skapa ännu bättre förutsättningar för att realisera inkludering. Studier bör ske praktiktäna och gärna i form av aktionsforskning där exempelvis specialpedagoger/speciallärare, lärare och forskare kan samverka i gemensam kunskapsbildning kring individens delaktighet och lärande.

I en studie av Persson och Persson (2012) i Essunga kommun genomfördes under läsåret 2010-2011 ett förändringsarbete i ett försök att ersätta särskilda undervisningsgrupper och nivågrupperingar med ett inkluderande arbete inom klassens ram. Trots att studien i vissa delar ifrågasatts, väljer vi att nämna den här, då även vår studie tar sin utgångspunkt i inkluderande arbetsformer. Syftet var att öka målpuffyllelsen med stöd i inkluderande

arbetsformer och studien visade att man lyckades med detta. En-till-en-undervisning eller undervisning i mindre grupp förekom också vid behov, men i den ordinarie klassen fick eleven tillgång till interaktion och dynamik, som kan uppstå mellan lärare och elever och elever emellan, då elevers olikheter utnyttjas som en resurs i undervisningen. Persson och Persson (2012) beskriver att framgångsfaktorer bland annat var höga förväntningar på både lärare och elever, tydlig och strukturerad undervisning samt ett gemensamt förhållningssätt baserat på aktuell forskning.

Berhanu (2011) beskriver skillnaden mellan inkludering och integrering och framhåller att inkludering involverar alla elever i samhället utan undantag och oavsett svårigheter eller olikheter. Alla har samma rätt till undervisning och att få delta och känna tillhörighet med jämnåriga i ett klassrum.

Faktorer som kan påverka utrymmet för inkludering är bland annat:

- kompetens hos personalen
- anpassningar efter kursplanerna
- olika bedömningsmetoder
- samarbete mellan personal
- klasstorlek
- skolledningens delaktighet
- fortbildning för personalen
- samarbete med föräldrar
- ekonomiska faktorer

(Berhanu, 2011; Berhanu och Gustafsson, 2009)

Reichenberg (2014a) menar att strukturerade textsamtal kan hjälpa oss att uppfylla styrdokumentens mål att fostra aktiva samhällsmedborgare och dessutom kan vi nå längre i vår strävan mot inkludering. Det räcker inte att fysiskt integrera elever i klassrummet, utan skolan måste ge alla möjlighet att utifrån sina förutsättningar och med lagom svåra texter vara delaktiga i läsgemenskapen.

### **3.4 Reciprok undervisning**

Palinscar och Brown (1984) utarbetade redan på 80-talet denna undervisningsmodell för att utveckla elevers förmåga att läsa och lära av texter. De menade att läsförståelsen påverkas av bland annat av kodningen, textens läsbarhet, förhållandet mellan innehållet i texten och läsarens förkunskaper samt de strategier, som den aktive läsaren använder i samband med läsningen. Den ursprungliga modellen utvecklades för svaga läsare i skolår 7, men modellen har senare använts i de flesta årskurser. Begreppet reciprok betyder ömsesidig och man betonar det dialogiska samspelet i denna undervisningsmodell. Syftet är att elever i dialog med andra utvecklar meningsskapande, som är en gemensam aktivitet i gruppen (se Reichenberg och Lundberg, 2011).

Exempel på kognitiva aktiviteter, som kan stödja en god läsförståelse är, enligt Palinscar och Brown (1984), att eleven har målet med läsningen klart för sig, kan aktivera relevanta bakgrundkunskaper, skilja relevant och mindre relevant innehåll från varandra, förhålla sig kritisk till innehållet, göra förutsägelser, övervaka sin förståelse av innehållet samt kunna tolka och dra slutsatser av detta.

Palinscar och Brown (1984) studerade vilka effekter reciprok (gemensam) undervisning hade för att utveckla elevers läsförståelse och de valde att fokusera på att utveckla elevers strategier för att öka förståelsen. Studierna visade att strukturerad och gemensam undervisning i att förutsäga, ställa frågor, summera och klargöra texters innehåll bidrog till att signifikant stärka och över tid behålla en förbättrad läsförståelse och förmåga att samtala kring det lästa. Författarna beskrev att effekten höll i sig vid eftertester och resultaten var lika framgångsrika oavsett om det var försöksledaren eller den ordinarie läraren som genomförde lektionerna. Lärarna, som deltog i studien, var positiva till metoden och ville fortsätta att arbeta med strategierna i sin ordinarie undervisning även efter studien (a.a.).

Reciprok undervisning är baserad på tre teoretiska principer, som Vygotskij framhöll som viktiga:

1. Mentala processer uppstår i samband med social interaktion mellan människor.
2. Den proximala utvecklingszonen, det vill säga avståndet mellan den aktuella utvecklingsnivån och den möjliga utvecklingsnivån med hjälp av vuxenstöd eller genom samarbete med kamrater, som kommit lite längre inom ett visst område.
3. Psykologiska processer uppstår i kontextuella och holistiska aktiviteter i motsats till isolerad färdighetsträning (Reichenberg, 2014b).

En amerikansk studie av Varnhagen och Goldman (1986) genomfördes bland elever i tolvårsåldern med vissa svårigheter inom läsningen. Eleverna fick under åtta veckor, 20-30 minuter varje dag, träna på att förstå orsakssamband i texter under ledning av en forskare. Träningen visade på positiva resultat på elevernas läsförståelse.

### **3.4.1 Läsförståelse och reciprok undervisning i särskolan**

I Skollagen (SFS 2010:800) framgår att kommunen är skyldig att erbjuda en elev en plats i särskolan om denne diagnostiserats med utvecklingsstörning och inte bedöms nå kriterierna för grundskolan. Ett beslut om mottagande i grundsärskolan ska föregås av en utredning som omfattar pedagogisk, medicinsk, psykologisk och social bedömning och samråd med vårdnadshavare ska ske i samband med utredningen. Ahlberg (2015) tar upp att elever med utvecklingsstörning inskrivna i särskolan ökat under de senaste decennierna. Vidare skriver författaren att inkludering innebär att skolan ska kunna möta alla barn och organiseras så att alla barn kan passa in. Var eleven placeras kan bero på kommunens ekonomi eller resurser.

Vi har under utbildningens gång reflekterat och reagerat över att elever i särskolan inte funnits med i de stora internationella studierna kring bland annat läsförståelse samt att forskningen kring detta varit relativt sällsynt. Detta är en anledning till att vi upplevt svårigheter i att skapa oss en bild över kunskapsläget i läsförståelse för denna elevgrupp. Reichenberg (2014a) poängterar att förvånansvärt lite forskning gjorts kring läsförståelse och reciprok undervisning för elever med utvecklingsstörning, framförallt i Sverige. Skolverket (2002) presenterade en studie, som byggde på intervjuer med elever som gått ut gymnasiesärskolan, i vilken de flesta framhöll att studierna gärna kunde varit mer kunskapsinriktade och utmanande.

En rapport från Skolinspektionen (2010) föregicks av studier av 28 särskolor. Där framkom att lärare oftast prioriterade ett bra socialt klimat och god omsorg framför aktiv läsundervisning för de äldre eleverna. Rapporten visade att det sällan genomfördes samtal kring texter, utan att fokus låg på att eleverna läste individuellt eller lyssnade på lärarens högläsning. Rapporter om kvaliteten i särskolan har visat att elever ofta trivts, men att kunskapsutvecklingen brustit samt att strategier för undervisningen ofta saknats (Ineland,

Molin och Sauer, 2009). Även Berthéns avhandling (2007) pekade på att särskolans pedagogiska arbete i de undersökta skolorna betonat fostran och förberedelse med otvetydigt mål framför kunskapsmålen.

Reichenberg (2014b) beskriver en studie hon genomfört, där elever i särskolan undervisades genom textsamtal för att utveckla läsförståelse och lässtrategier. 40 elever deltog och undervisades av sju lärare kring olika texter under 16 lektioner (å 30 minuter) under åtta veckor. Hälften av eleverna genomgick reciprok undervisning och den andra hälften tränade på inferenser genom att svara på frågor, som krävde att man ”läser mellan raderna”. Jämförelse mellan för- och eftertest visade att båda grupperna gjort signifikanta framsteg i sin läsförståelse samt att deras aktivitet ökade efter hand. Detta indikerar att även elever med lindrig och måttlig utvecklingsstörning, kan bli kognitivt aktiva och kreativa under förutsättning att texterna fångar deras intresse i en strukturerad undervisning. Författaren framhåller risken i att undervärdera dessa elevers utvecklingspotential istället för att se och ta vara på möjligheterna till utveckling av läsning och läsförståelse. Studien visar också att struktur i textsamtal verkar vara viktigare än vilken av de två metoderna man väljer att arbeta utifrån (Reichenberg 2014b). Reichenberg (2015) uppmanar lärare i särskolan att utmana eleverna i deras närmaste utvecklingszon. Hon betonar även vikten av att man, för att kunna uttala sig om mätbar effekt av olika metoder för ökad läsförståelse, måste mäta elevernas läsförståelse före och efter lästräningen. Det är då av vikt att använda sig av normerade test när man mäter läsförståelsen.

En holländsk studie av van den Bos, Nakken, Nicholay och van Houten (2007) genomfördes där 38 vuxna holländare med diagnosen lindrig utvecklingsstörning under tre månader fick träna utifrån modellen reciprok undervisning. Hälften av deltagarna fick träna de fyra strategierna individuellt med en lärare och den andra hälften i grupp med läraren som ledare. Man läste både berättande texter och faktatexter och deltagarna förbättrade sin läsförståelse. Det gick inte att fastställa om det var bättre med undervisning av strategier enskilt eller i grupp, men forskarna drog slutsatsen att strategiträning är ett första steg mot att bli en bättre läsare. En annan internationell studie av Alfassi, Weiss och Lifshitz (2009) genomfördes i Israel där personer mellan 15 och 21 år deltog. Under tolv veckor, två tillfällen per vecka, fick de träna reciprok undervisning i grupper om fyra deltagare. Resultatet visade att deltagarnas läsförståelse ökade signifikant under perioden, vilket inte visade sig i kontrollgruppen.

### 3.4.2 Scaffolding

Ovanstående beskrivna sätt att undervisa i läsförståelse i särskolan kan knytas till begreppet scaffolding. Ordet scaffolding kommer från byggnadsindustrin, där det står för tillfälligt uppsatta byggnadsställningar. Scaffolding innebär att läraren med sin erfarenhet och kunskap stöttar och tillhandahåller de redskap, som eleven behöver för sin fortsatta utveckling (Mitchell, 2014; Reichenberg och Lundberg, 2011). Alexandersson (2009) tar upp att scaffolding handlar om att ge elever anpassat stöd, som utgår både från elevens färdighetsnivå och uppgiftens svårighetsgrad. En central uppgift för läraren är att utgå från elevens initiativ som i förlängningen leder till att eleven klarar uppgiften på egen hand. Överfört till läsning kan det, enligt Reichenberg och Lundberg (2011), handla om att läraren påvisar och förklarar en lässtrategi, för att sedan successivt dra sig tillbaka och låta eleverna använda strategin på egen hand.

Ahlberg (2015) tar upp Vygotskijs *zone of proximal development* som brukar översättas till den närmaste utvecklingszonen eller möjlighetszonen: ”Zonen brukar beskrivas som avståndet mellan det som en individ kan prestera ensam utan stöd och vad som är möjligt

under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamraters” (s. 150). Författaren menar att en central faktor för lärandet är graden av lärarstöd och att läraren behöver hjälpa eleverna genom scaffolding. Alexandersson (2009) framhåller vikten av att lärare agerar som *kommunikativa stöttor* och ger struktur och förutsättningar för lärande.

### **3.5 Läsförståelse**

Lundberg (2010) betonar att läsutvecklingen börjar långt innan barnet börjar skolan. I början vänder sällan barnet uppmärksamheten mot skriften som sådan, utan de fångar ofta nyfikenheten upp signaler och information som omger själva texten. Efterhand ökar trycket på att förstå hur det alfabetiska systemet är uppbyggt och ord ses ofta som helheter, logografer. Genom omfattande övning når många barn senare en automatisk avkodning, där ordens ortografiska uppbyggnad utnyttjas. Den avancerade ortografiska ordavkodningen, där läsaren kan avkoda ord genom bara ett ögonkast, gör att läsaren kan ägna energi och kraft för det krävande tolknings- och förståelsearbetet. Den enkla synen på läsning som Avkodning x Förståelse, verkar alltför enkel, då det även krävs motivation och mental energi inför uppgiften. Dessutom saknas alla prosodiska inslag som ger rytm och betoning i skriven text, till skillnad från det talade språket. Man kan inte med behållning läsa helt passivt utan självreglerande kontroll av sin egen förståelse av innehållet.

Reichenberg och Lundberg (2011) poängterar att en god läsförståelse är av stor vikt för att elever ska rustas inför ett textbaserat samhälle och bli mer delaktiga i samhällslivet. De framhåller att strukturerade textsamtal kan öka elevernas läsintresse, ordförståelse, läsförståelse samt främja inkludering genom att bland annat knyta till elevernas egna erfarenheter. Tyst läsning främjar avkodningen, men för att stärka läsförståelsen behövs strukturerad undervisning med tillgängliga texter på rätt nivå (se också Schmidt, 2013; Jakobsson och Nilsson, 2011).

Många faktorer samspelar för att nå en god läsförståelse. Läsaren behöver ha en god avkodningsförmåga, ett rikt ordförråd, känna till och förstå skriftspråkets meningsbyggnad och ordval, ha erfarenheter av omvärlden samt själv kunna delta aktivt i läsningen (Taube, 2013).

#### **3.5.1 Undervisning i läsförståelse**

Reichenberg (2014c) hänvisar till Skolverkets nationella utvärderingar kring läsförmågan, som visade att läsförmågan sjönk hos svenska elever under perioden 1992 och 2003. De försämrade resultaten i läsförståelse för svenska elever beror främst på att det finns fler svaga läsare. I PIRLS 2011 har det för svenska elever skett en tillbakagång jämfört med 2006, men Sverige låg fortfarande över OECD:s genomsnitt. I PIRLS prövas läsförmågan av två olika texttyper; skönlitteratur och sakprosa. Den försämrade läsförståelsen för de svenska eleverna i PIRLS 2011 gällde främst sakprosatexterna, medan förändringen av skönlitterära texter var liten. Författaren framhåller att den svenska läsforskningen fokuserat nästan bara på skönlitterära texter och att få svenska lässtudier fokuserat på mellanåren och högstadiet, då antalet och omfattningen av faktatexter ökar i omfattning och får en alltmer dominerande roll.

Caroline Liberg (2010) gjorde, utifrån de nedåtgående resultaten i PIRLS 2006, en analys av texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. I denna framgår att individuellt arbete i helklass dominerade i de svenska skolorna samt att innehåll i texter sällan diskuterades. I jämförelse med andra länder var det inte så vanligt att svenska

lärare arbetade med lässtrategier, såsom att identifiera huvudbudskap, jämföra texter samt koppla det lästa till egna erfarenheter och upplevelser.

Schmidt (2013) hänvisar till flera studier, som visat att det funnits stora brister i bearbetning av och kommunikation kring texter i undervisningen. Även hennes egen studie visade ett mönster, där få tillfällen ges och skapas, som innebär samtal kring böcker och texter. Därför måste elever i högre grad få möjlighet att lära sig hur texter kan läsas på olika sätt samt ges rika tillfällen att bearbeta och samtala kring litteratur för att nå ökad förståelse. Forskning har visat att motivation, självbild och identitetsskapande är centrala delar för att främja en positiv läsutveckling, varför en stödjande miljö med positiva läsupplevelser är av vikt. Elevers olika behov av stödstrukturer och kompensatoriska hjälpmedel ska beaktas i undervisningen och fokus bör läggas på elevers möjligheter till fortsatt lärande och utveckling (se också Jakobsson och Nilsson, 2011). ”Att utforska texter kan idag sägas vara viktigare än någonsin för att begripliggöra sin tillvaro, göra hållbara val och för att, enkelt uttryckt, inte bli lurad” (Schmidt, 2013, s 259).

Swärd (2014) sammanfattar tidigare forskning, som har visat att det som ger bäst resultat i skolan handlar om lärarkompetens när det gäller undervisning/kunskap kring läsprocessen, generell kompetens, engagemang samt positiv respons till eleverna. Det är av vikt att läsmetoden innehåller både fonologi (den tekniska delen av läsningen) samt läsförståelse (den innehållsliga delen). Det är dessutom av stor vikt att rätt stöd sätts in så tidigt som möjligt, att läraren regelbundet kontrollerar elevens läsutveckling samt att både elev och lärare är medvetna om det som ska läras, lärandeobjektet.

Som vi tidigare nämnt är en positiv och stödjande miljö kring eleven av stor vikt för att eleven ska utveckla en positiv självbild och metakognitiva kunskaper. Lundberg (2010) och Reichenberg (2014c) betonar att undervisning i läsförståelse är något som behöver pågå hela skoltiden och i fler ämnen än bara svenska. Reichenberg (2014c) betonar att läromedelstexter är en viktig del i undervisningsprocessen och att det behöver ske ett samspel mellan lärare, elever och innehåll. Att arbeta med strukturerade textsamtal är därför väl använd lektionstid, då syftet är att eleverna successivt får en grund att stå på, som de sedan kan använda sig av när de läser texter på egen hand. Strukturerade textsamtal kan med fördel genomföras mer intensivt och regelbundet under en period för att eleverna ska skolas in i en aktiv läsroll samt för att få eleverna att spontant använda sig av strategierna när de läser. Författaren betonar bland annat att det tar lång tid att utveckla läsförståelse, varför det är viktigt att strukturerade textsamtal används återkommande i undervisningen även efter intensivperioden för att upprätthålla den aktiva läsningen. I denna fas kan man med fördel genomföra samtalen i större grupper eller i helklass och dessa samtal är en förutsättning för att elever skall ges möjlighet att utveckla en god läsförståelse.

### **3.5.2 Strategiorienterad respektive innehållsorienterad undervisning**

Under vårt arbetes gång har vi funnit två huvudinriktningar när det gäller undervisning i läsförståelse och det har förts och förs diskussioner och genomförts forskning kring vilken inriktning som ger de bästa resultaten. Därför ser vi behov av att här i korthet förklara huvuddragen i strategiorienterad respektive innehållsorienterad undervisning.

Lundberg (2010) beskriver en amerikansk undersökning från 2009, där man jämförde två sätt att undervisa i läsförståelse. Det ena sättet syftade till att i första hand hjälpa eleverna att bli strategiska läsare, medan det andra sättet var mer innehållsorienterat. Den strategiorienterade undervisningen innehöll undervisning om strategiska procedurer som att sammanfatta



innehållet, göra inferenser samt ställa egna frågor till texten. Den innehållsorienterade handlar om att inrikta och upprätthålla elevens uppmärksamhet på innehållet, hur man bygger upp mentala föreställningar av de tankar och idéer som finns i texten och skapar sammanhang mellan dessa. Undersökningen pågick bland elever i skolår 5 och den innehållsorienterade metodiken gav det klart bästa resultatet när det gällde att förstå berättelser och sakframställningar.

Reciprocal Teaching är ett exempel på en *strategiorienterad undervisning* och andra exempel på denna inriktning är transaktionell strategiundervisning, begreppsundervisning och inferensträning (Reichenberg och Emanuelsson, 2014). I samtliga dessa modeller är lärarens roll att synliggöra strategierna för eleverna genom att tänka högt och modellera. RT är den absolut mest utforskade av dessa strategiorienterade undervisningsmodeller och flera studier, främst internationella, har visat på positiva effekter av metoden. RT har i en svensk studie av Reichenberg och Lundberg (2011) visat positiva effekter för elever i särskolan och deras läsförståelse genom strategiorienterad undervisning.

När det gäller *innehållsorienterad undervisningsmetodik* finns det färre studier, men den mest kända metoden är Questioning the Author, som Reichenberg och Emanuelsson (2014) beskriver. Den går ut på att ifrågasätta textförfattaren och att eleverna ska skapa mening i texten medan de läser den. Lärarens uppgift är även här att leda eleverna genom innehållet och stödja elevernas läsförståelse genom ingångs- och uppföljningsfrågor för att få fram författarens budskap och avsikt med texten. Genom att resonera kring författaren kan eleverna också få möjlighet att träna källkritik. I både RT och QtA läses texten stycke för stycke och läraren dominerar mycket i början men efterhand som elevernas metakognitiva förmåga ökar, blir de alltmer självständiga. Författarna framhåller att båda metoderna betonar vikten av det gemensamma samtalet mellan lärare och elever samt vikten av elevens egen inläring och utveckling. En skillnad är att den senare fokuserar mer på textprocessandet.

Reichenberg och Emanuelsson (2014) har genomfört en studie med 71 elever från årskurs 3 i syfte att utvärdera de två undervisningsmodellerna Reciprokal Teaching (RT) och Questioning the Author (QtA). Eleverna fick träna fyra tillfällen per vecka under åtta veckor, totalt 32 samtal kring berättande texter. Hälften av eleverna tränade efter RT och hälften efter QtA och alla elever deltog i alla samtal. Testerna före och efter interventionen visade på en signifikant ökning i läsförståelse oavsett vilken av de två metoderna, som eleverna tillämpat. Även läshastigheten ökade för båda grupperna, men mest för gruppen med QtA.

Under de senaste åren har mycket fokus i Sverige legat på en metod, RT, bland annat i projektet "En läsande klass". Projektet har initierats av Martin Widmark, Sveriges i nuläget mest läste barnboksförfattare och det har fått stort genomslag. En bok, innehållande texter och studiehandedning (Gonzalez m. fl, 2014), har skickats ut gratis till alla Sveriges skolor årskurs 1-6 under våren 2014. Reichenberg (2015) varnar för att eleverna lägger alltför mycket fokus på figurerna som i vissa metoder, till exempel En läsande klass, hör till de olika lässtrategierna. Detta kan leda till att bilderna riskerar att ta överhanden på bekostnad av själva läsförståelsen. Palinscar och Brown (1984) använde sig inte av figurer, vilket inte heller Reichenberg och Emanuelsson (2014) gjort i sina studier.

Reichenberg och Emanuelsson (2014) skriver att strukturerade metoder för undervisning i läsförståelse är betydelsefulla för att utveckla samtliga elevers läsförståelse, men de betonar samtidigt vikten av att inte bara förlita sig på en metod, även om den är beforskad. Reichenberg (2015) framhåller risken med att förlita sig på en metod även om den är

beprövad. Elever och lärare är olika, varför olika metoder passar för olika individer. Författaren betonar att det allra viktigaste verkar vara att regelbundet läsa och diskutera kring olika typer av texter, så att elever får rika tillfällen att resonera om innehåll och träna strategier. Valet av metod för detta bör styras av lärarens sätt att undervisa och elevernas förutsättningar.

Det finns, som ovan beskrivits, olika beforskade metoder för att utveckla läsförståelse. Vi har i vår studie valt att använda oss av metoden reciprok undervisning, då vi funnit den väl beforskad med goda resultat samt att studier visat att metoden varit framgångsrik även för elever i särskolan.

### 3.5.3 Lässvårigheter

Lundberg (2010) skriver om att svårigheter att förstå en text kan ha flera olika orsaker:

- Svårigheter med avkodningen av texten.
- Svårigheter med meningsbyggnaden, syntaxen.
- Brister i ord- och begreppsförståelsen.
- Bristfälliga bakgrundskunskaper kring textens innehåll.
- Brister i metakognition och en alltför passiv läsning.
- Texter, som inte är anpassade utifrån elevens behov och mognad.
- Bristande självförtroende och självbild hos eleven.

Vidare skriver Lundberg (2010) att en elev med lässvårigheter kan definieras som en inaktiv läsare, som håller fast vid ett stereotypt arbetssätt och inte aktivt ställer frågor till texten eller försöker relatera innehållet till det han/hon redan vet. En aktiv läsning kräver en medvetenhet om de egna tankeprocesserna, metakognition.

### 3.5.4 Metakognition

Taube (2013) beskriver metakognition som "individens medvetenhet om sina egna tankeprocesser och om dennes förmåga att styra dessa" (s. 38).

Taube (2013) menar att ett centralt kännetecken för effektivt lärande är att den som skall lära sig saker aktivt planerar, styr samt utvärderar sitt lärande. I skolan sker mycket av inläringen via skrift, vilket gör metakognition betydelsefullt i samband med läsning. Den aktive läsaren ställer redan före läsningen frågor kring syfte och form för läsningen och under läsandets gång relateras textens information till tidigare kunskaper och erfarenheter. När något är otydligt i texten, kan läsaren gå tillbaka i texten för att tydliggöra och kontrollera. Lässtrategierna anpassas där med smidigt till textens genre och syftet med uppgiften. Under och efter läsningen sker en medveten sortering av relevant fakta, som bearbetas och struktureras. Slutligen kännetecknas effektiv läsning och lärande av att läsaren medvetet försöker reflektera kring vilka strategier han/hon bör använda för att kunna minnas innehållet (Taube, 2013).

Barn med inlärningsproblem använder sig ofta av ineffektiva strategier och dessa grundar sig ofta i metakognitiva svagheter, då dessa elever ofta misslyckas med att välja lämpliga strategier och aktivt kontrollera sin egen inläring (Taube, 2013). Lundberg (2010) tar upp att de svagare läsarna sällan anpassar lästiden och lässättet till om texten innehåller många svåra ord, långa meningar eller har en oklar struktur. Som lärare behöver man regelbundet sträva

efter att ta reda på i vilken utsträckning eleverna förstår vad de läser och vilken typ av förståelseproblem som dominerar hos en viss elev. Författaren menar att texttolkning handlar om att successivt knyta ny information till sådant man redan vet. Innebörden i en text är mer än summan av de enskilda meningarnas bokstavliga betydelser, då dessa måste bindas ihop av referenser, som kan hjälpa läsaren att fylla ut luckor och skapa sammanhang (a.a.).

### **3.5.5 Att stärka elevers självbild/självförtroende**

Som vi tidigare nämnt, startar elevens läsutveckling långt före skolstarten och elever har med sig olika erfarenheter och kunskaper. Taube (2013) skriver att eleverna också har med sig en självbild när de börjar skolan, men att denna då fortfarande kan modifieras under skolgången. Föräldrar, kamrater och lärare blir betydelsefulla personer och deras attityder och förväntningar kommer att påverka barnets självförtroende och självuppfattning. Bristande individualisering i skolan är ett riskfyllt moment, som påverkar elevers självförtroende. Taube (2013) framhåller vidare att dålig överensstämmelse mellan en lärares krav och elevers språkliga och kognitiva kapacitet kan hämma och förvirra eleven. Författaren tar upp att upprepade misslyckanden kan leda till hjälplöshet och passivitet samt sänkt motivation.

Undersökningar har visat att svaga läsare har låga förväntningar på sina prestationer och ger upp lätt. Det kan leda till olika former av försvar och att eleven gör allt för att undvika situationer, där han/hon riskerar att misslyckas. Då är det extra viktigt att inläringen sker i små steg och att uppgifternas svårighetsgrad inte är högre än att eleven med viss ansträngning klarar av att genomföra dem (Taube, 2013). Även Lundberg (2010) betonar vikten av att elever med inlärningsproblem får erfara att de är på väg att bemästra något, som de tidigare inte kunnat och de behöver känna att texten har något att ge dem. Han menar att goda möten med andra kan stärka självförtroendet, inge eleven föreställningen att han/hon har något att komma med och att hans/hennes unika erfarenheter är viktiga.

Taube (2013) poängterar att det är av stor vikt att skolan arbetar aktivt för att motverka att elever hamnar i negativa cirklar och utvecklar eller stärker en negativ självbild. Ett positivt, accepterande och tillåtande klassrumsklimat, där allas tankar och åsikter respekteras, är en viktig förutsättning för att varje elev ska känna att han/hon duger och är viktig. För att skapa positiva cirklar behöver eleven enligt författaren, uppmärksammas med positiv feedback och positiva förväntningar från läraren så att eleven blir uppmuntrad, vill läsa mer och svårare texter och därmed kan utveckla avkodning, ordförråd och läsförståelse. Eleven kan då använda sin kapacitet och koncentration till uppgiften, vara uthållig och lyhörd för uppgiftens syfte samt kan använda de för uppgiften relevanta strategierna.

## **3.6 Handledning**

Tidigare handlade handledning om att veta exakt hur man skulle agera i specifika situationer. Numera handlar det mer och mer om att utveckla och förändra arbetet i skolan (Åberg, 2007; Ahlberg, 2007a). Åberg (2007) vet att handledning ur lärarnas perspektiv kan handla om miniföreläsningar, personligt stöd, en trevlig paus i det vanliga arbetet, konflikthantering, relationsbearbetning eller handledning i att förändra organisationen. Beroende på vad syftet med handledningen är kan handledningssituationen se olika ut. Man kan ha handledning en till en eller i grupp. Genom handledning kan man nå distans till den egna undervisningen, skapa utrymme för reflektion och nya tankar, vilket kan leda till förändringar i arbetssätt (Åberg, 2007). I vår studie genomförde vi handledning i grupp med syfte att förändra verksamheten samt ge lärarna tid för reflektion för att få distans till den egna undervisningen.

Även om lärare idag kan uppleva att de har svårt att hitta tid för handledning menar Normell (2002) att handledning ger mycket tillbaka. Starka skäl för att avsätta tid för handledning är att den ger plats för *reflektion* och *lärande*, att deltagarna får uppleva *berättelsens* och *bekräftelsens* värde, samt *meningsskapande*. Dock ska man inte se handledning som ett forum för att lösa konflikter kollegor emellan. Hon tror även att handledning till alla pedagoger skulle bidra till bättre relationer i skolan och bättre psykisk arbetsmiljö för både lärare och elever.

I handledningsgruppen finns plats för lärandets möda liksom för den djupa glädjen att erövra. Att kunna begripa, hantera och se det meningsfulla i det som sker i vardagens arbete skapar den kreativa distans som behövs för att i längden orka hålla nyfikenhet och kärlek till arbetet som pedagog levande. (Normell, 2002, s. 136)

### 3.7.1 Grupphandledning och kollegialt lärande

Inför en grupphandledning behöver deltagarna förstå hur de länkats samman för att kunna bygga förtroende i gruppen (Boalt Boëthius & Ögren, 2012). Det är handledarens ansvar att se till att syftet med handledningen blir tydligt för deltagarna redan före första tillfället (Normell, 2002).

Åberg (2007) hänvisar till egna tidigare studier som visat att de vanligaste syftena till grupphandledning är:

- *Problemhantering*, där syftet är att ge förslag för att hjälpa till i svåra situationer som kan uppstå. Det kan handla om elever i behov av särskilt stöd eller lärares föräldrarelationer.
- *Pedagogisk utveckling* i koppling till kunskap, kompetens och skicklighet. Det berör bland annat metoder, förhållningssätt och utveckling av yrkesspråket.
- *Grupputveckling* som främst arbetar för att lärargruppen fungerar socialt. Samarbete utvecklas och resurser i gruppen kan tillvaratas.
- *Personlig utveckling* handlar om att ge varandra stöd för att förebygga utbrändhet eller ta itu med kriser. Det handlar om att tillsammans hitta en rimlig kravnivå och öka självkänndomen.

Grupphandledning kan leda till förändringar i arbetslaget, till exempel bättre problemhantering och utveckling av den pedagogiska verksamheten. Grupphandledning kan även stärka utvecklingen av grupprelationer samt personalgruppens samarbete och samsyn. Man får tillgång till mer reflektion inom arbetslagen och uppslutning kring gemensamma mål kan öka. Man kan även skapa förståelse för förhållningssätt som andra yrkeskategorier som finns i arbetslaget (Åberg, 2007).

I den reflekterande handledningen är man jämlikar och man betonar och försöker bygga vidare på de positiva argumenten som kommer fram (Handal, 2007). Handledning kan alltså ge deltagarna ett gott stöd när det gäller att stötta varandra i frågor om yrkesroll och uppdrag (Normell, 2002).

I en studie av Ahlberg, Klasson och Nordvall (2002) var syftet att forskare skulle stötta handledningen mellan specialpedagog och lärare och bland annat utröna om samtalen ledde till förändringar i undervisningen. Studien kring lärande i matematik var influerad av aktionsforskning samt ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv. Lärarna fick under handledningarna fokusera på den egna undervisningen och reflektera tillsammans för att sedan förbättra och utveckla undervisningen. Resultatet av studien visade bland annat att

lärarnas uppmärksamhet riktades mer mot att variera undervisningens innehåll och utformning samt att lärarna kände stöd i sitt arbete. Samtal om elever i behov av stöd ledde även till ett förändrat förhållningssätt och större gemensamt ansvarstagande. Vissa lärare uttryckte också att elever i behov av stöd visat på större initiativförmåga, uppmärksamhet och förståelse i klassrummet.

### **3.7.2 Grupphandledning som kompetensutveckling**

Grupphandledning kan vara ett sorts lärande i form av kompetensutveckling som matchar dagens sätt att göra förändrings- eller utvecklingsarbeten (Åberg, 2007). Handledning har blivit allt vanligare i kompetensutvecklingssituationer (se också Rönnerman, 2007; Ahlberg, 2007a). ”Bra handledning innebär bra kompetensutveckling” (Normell, 2002, s.77).

Fortbildning har ofta stort utrymme i skolan, vilket kan bero på den allt snabbare förändringstakten samt lärarnas vilja till vidareutveckling (Normell, 2002). Inflytandet över innehållet i kompetensutveckling har gått från något mer toppstyrda studiedagar med förutbestämt innehåll, till mer lokalt innehåll och initiativ (Åberg, 2007). Tidigare hade man även mer individuell kompetensutveckling, men genom grupphandledning blir det istället en kollektiv verksamhet (Rönnerman, 2007). ”När interaktiva strategier används, olika perspektiv och tolkning lyfts fram och invanda förhållningssätt ifrågasätts kan handledda lärargrupper ses som ett medel för lärande och utveckling som svarar väl mot den nya tidens krav” (Åberg, 2007, s. 80). Samtalet och handledningen kan leda till en ökad medvetenhet i arbetet. Därigenom kan man få ord för saker som händer, få tankar och handlingar prövade mot kollegors erfarenheter samt utmanas av olika teorier, vilket kan leda till stärkt självkänsla och medvetenhet kring sitt eget arbete (Rönnerman, 2012a).

Organisationens ledning är av vikt i betydelseskapande och blir avgörande för den lilla gruppen i hur man tar till sig handledningen och utvecklas i att förstå olika scenarion inom handledningen (Boalt Boëthius & Ögren, 2012). För att man sedan ska kunna förändra verksamheten behöver organisationen vara tillåtande och öppen för att den kunskap som ett fåtal medarbetare har fått ska kunna överföras till övriga kollegor på ett naturligt sätt (Boalt Boëthius & Ögren, 2012; Granberg & Ohlsson, 2009).

Langerlotz (2014) studie visade att ”kompetensutveckling sker då lärare genomför kollegial handledning i ett arbetslag under ett par år” (s. 91). Hon menar att lärarna utvecklade en slags kollegialitet som innebar att de utvecklade en samarbetsförmåga, där de började agera och fatta beslut tillsammans. Detta ledde i sin tur till förbättrade förutsättningar för eleverna. Under handledningen utvecklade kollegorna en kommunikativ förmåga, där de blev bättre lyssnare och blev bättre på att inte värdera uttalanden. En kommunikativ förmåga anses vara avgörande för att kollegial handledning ska lyckas. Lärarna i studien poängterade att handledningen gjort att de sedan lyckats genomföra bra samtal med elever och på så sätt kunnat göra undervisningen mer meningsfull.

Genom ett kollektivt reflekterande kring erfarenheter från det dagliga arbetet fick lärarna syn på hur de kunde handla gemensamt för att stötta elevernas möjligheter att lära (Langerlotz, 2014, s.93).

### **3.7.3 Speciallärarens och specialpedagogens handledande roll**

Handledning introducerades som uppgift för specialpedagogerna 1990 och var enligt Helldin och Sahlin (2010) ett otydligt uppdrag. Handledning är ett redskap för speciallärare och

specialpedagoger i syfte att utveckla samt förändra verksamheter och bidra till att utveckla inkluderande arbetsformer (Ahlberg, 2015). Ahlberg (2007a) framhåller att specialpedagoger ska kunna fungera som en kvalificerad samtalspartner och rådgivare. De har alltså både en konsultativ karaktär och en handledande funktion och ska tillsammans med rektor vara garanter för att skolan möter och anpassar för elevers behov. Specialpedagoger ska kunna arbeta aktivt med elever i behov av stöd. De ska även kunna ”kartlägga, analysera och bearbeta problemområden på organisation- grupp och individnivå” (Ahlberg, 2007a, s.248-249). Specialpedagogik och därmed en specialpedagogisk kompetens kan, enligt Ahlberg (2015), bidra till ny kunskap där man genomför förändringsarbete och vill knyta teori och praktik närmare varandra. Hon menar att specialpedagogiken spelar en central roll för att skapa inkluderande arbetsformer och att skolan utvecklas mot att bli en skola för alla.

Examensordningarna för specialpedagog (SFS 2007:638) och speciallärare (SFS 2008:132) är inom många områden väldigt lika. De båda beskriver att specialpedagogen och specialläraren skall ha kunna vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare samt att de ska kunna följa upp, utvärdera och leda pedagogiskt arbete för att anpassa för individen.

Uppdraget man har som handledare (i kompetensutvecklingssammanhang) är att förenkla och underlätta för inlärningen och det arbete som de handledda ska utföra (Boalt Boëthius och Ögren, 2012). Handal (2007) skriver att en handledare som försöker fungera som en kritisk vän försöker skapa en personlig förtroenderelation och visa positiv tilltro och positiva förväntningar till de som handleds. På så sätt kan den som handleds göra det på egna villkor med sin egen vardag som utgångspunkt. Samtidigt kan den praktiska teorin som berörs på handledningen ha stort inflytande på vad man tar med sig därifrån.Handledning representerar den professionella kompetensen och därför kan den handledde bidra med teorier utifrån egna erfarenheter och tankar (Handal, 2007; Åberg, 2007).

Bladini (2007) hänvisar till en studie där specialpedagogens roll som handledare analyserades och det var två beskrivningar som framträdde. När det rörde sig om handledning med barnet i fokus betonades barnet, men då det handlade om pedagogen talade specialpedagogen oftare om att vidga dennes perspektiv, fast utan att säga hur. Handledning kan alltså ses som samtal för förbättrande av elevens skolsituation eller en plats för lärares reflektioner. Även Ahlberg (2007a) skriver att hon i en studie kommit fram till att specialpedagogers handledande funktion kan ”skapa arenor för samtal och reflektion, som ger lärare stöd och möjlighet att utveckla sin professionalism” (s.249).

Åberg (2007) tar upp två studier som visat att specialpedagogers handledning i vissa sammanhang kunnat leda till att lärarna kunnat distansera sig och förhålla sig kritiska till sin undervisning, samt skapa ett gemensamt språk och gemensamma reflektionsramar i arbetslaget.

## 4 Studiens teoretiska perspektiv

För att vi ska kunna förhålla oss till vår studie är det av vikt att vi vet vilka teorier vi lutar oss emot (Nilholm 2007b). Teorierna är även avgörande utgångspunkter för val av metod för studien (Stukat, 2011). Vi har valt att utgå från sociokulturellt perspektiv samt specialpedagogiska perspektiv med fokus på det alternativa/relationella perspektivet.

En central teori är Vygotskijs teori om zonen för närmaste utveckling (Säljö, 2000), den proximala utvecklingszonen. I vårt arbete har också reciprok undervisning och textsamtal en central roll, vilket gör ett öppet och tillåtande klassrumsklimat mycket betydelsefullt. Teorierna har gemensamt att de riktar in sig på att lärande och utveckling sker i möte och interaktion mellan människor.

### 4.1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Vi tar utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv, i vilket lärande sker i interaktion med andra och med språket som ett viktigt redskap (Säljö, 2000). Detta perspektiv beskriver lärandet som ett situerat lärande, där den aktivt handlande människan skapar kunskap i samspel med andra. Lärandet är en aspekt av mänsklig verksamhet och i alla sociala situationer sker lärande. Det handlar alltså inte om huruvida människor lär sig eller inte, utan *vad* de lär sig av de situationer de ingår i. Detta innebär också att lärande inte bara sker i skolan och att alla elever bär med sig olika kunskaper och erfarenheter. En av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande är intresset för hur individer och grupper tillägnar sig och använder fysiska och kognitiva resurser och hur samspelet mellan kollektivet och individen ser ut (Säljö, 2000).

Enligt det sociokulturella perspektivet är lärande något ständigt förekommande och Säljö (2000) frågar snarare vad som lärs i olika situationer. Detta ger oss ytterligare motiv att undersöka hur de inblandade lärarna upplever arbetet med reciprok undervisning och dess effekter i undervisningen med eleverna. Inom det sociokulturella perspektivet ser man, enligt författaren, att kunskapsutveckling sker i ett samspel mellan individer för att sedan bli en del av den enskilde individens handlande och tänkande. Vår förmåga att kommunicera ger oss en unik förmåga att dela med oss till andra av våra erfarenheter (Säljö, 2000). Detta är relevant för vår studies reflektioner kring kommunikationen och utbytet av erfarenheter i samband med fokusgrupperna och handledningstillfällena. Kopplat till reciprok undervisning och studiens ansats kan man också se den vuxnes agerande som modell för hur man kan tänka och arbeta med texter som ett exempel på hur vi kan lära med stöd av språket. Det belyses i följande citat:

Genom att vi inte bara kan utföra handlingar, utan också kommunicera om hur vi gör det, är vi ensamma om en kvalitativt annorlunda – och mycket kraftfull – resurs för att bilda och överföra insikter och praktiska erfarenheter (Säljö, 2000, s. 35).

Säljö (2000) skriver att man genom att sam-tala och sam-lyssna får ta del av varandras erfarenheter och analyser och på så sätt låna av varandras förståelse. I kommunikation med andra människor möter vi nya sätt att resonera och tänka och när individen tillägnar sig ett intellektuellt redskap och kan använda detta i vissa situationer talar man om *appropriering*, vilken sker gradvis i en fortlöpande process. Vi tar därför över sätt att samtala, tänka och lösa problem från situationer i samspel med andra och använder sedan dessa i andra situationer. På detta sätt präglar våra erfarenheter och vår historia vårt agerande i nutida och framtida situationer. Säljö (a.a.) använder begreppet kultur för att beskriva de idéer, värderingar och

kunskaper som vi tillägnar oss genom interaktion med andra. I kulturen ingår också fysiska och språkliga redskap, som vi använder i vår vardag.

Om vi kopplar detta till arbete kring och utveckling av lässtrategier, har elever olika erfarenheter, bakgrund och kunskaper med sig och man kan då se tänkandet kring en text (reciprok undervisning) med hjälp av specifika strategier, som en ny kultur att tillägna sig. Ett sätt att förstå svårigheter i lärandet är, enligt Säljö (2000), att reflektera över om eleven har varit delaktig i verksamheter, där eleven har fått erfarenheter som stödjer användandet av de redskap som krävs.

### 4.1.1 Tänkande och språk

Lev Vygotskijs bok *Tänkande och språk* utkom redan 1934 och översattes senare till svenska (Vygotskij, 1999) och i den utvecklas en dialektisk teori om språkets och tänkandets inbördes utveckling. Han menar att tänkandet och språket är nära förknippade och att sambandet dem emellan etableras under barnets utveckling. Sambandet mellan ordet och tanken uppstår, förändras och växer fram under ett utvecklingsförlopp, vilket innebär att ordens betydelser och innebörder förändras och utvecklas efterhand. Men om ordets betydelse kan förändras, innebär det också att tankens relation till ordet förändras. Vygotskij (1999) beskriver att tanken relaterar till ordet i en process.

Vygotskij (1999) skriver vidare att utan social kommunikation utvecklas varken språk eller tänkande samt att man genom andra lär känna sig själv bättre. Människan kommunicerar även när hon är ensam, men i dialogen skapas betydelser. Hans slutord sammanfattar något av hans syn på ordets förhållande till medvetandet:

Medvetandet avspeglar sig i ordet, så som solen i en liten vattendroppe. Ordet förhåller sig till medvetandet som den lilla världen i den stora, som en levande cell till organismen och som atomen till kosmos. Så är det också medvetandets lilla värld. Det meningsfulla ordet är det mänskliga medvetandets mikrokosmos (s. 474).

Vygotskij (1999) studerade även hur vardagliga och vetenskapliga begrepp utvecklas hos barnet. De vardagliga begreppen växer fram hos barnet i mötet med tingen och de bygger på empirisk erfarenhet. De vetenskapliga begreppen är mer teoretiska och för att dessa skall utvecklas krävs att det vardagliga begrepp som är förknippat med det vetenskapliga, har nått en viss nivå. Det vetenskapliga begreppet kan då ombilda det spontana och vardagliga till en högre nivå, vilket är ett exempel på ett möte inom den närmaste utvecklingszonen. På detta sätt ser han undervisning som en mötesplats för vardagliga och vetenskapliga begrepp och genom undervisning möts elevers erfarenheter och de vetenskapliga begreppen under ledning av läraren, som är mycket betydelsefull i denna process. Den nivå barnet kan uppnå när han/hon löser en uppgift i samarbete med någon annan är den nivå som bestämmer barnets närmaste utvecklingszon, vilket förutsätter att det finns någon nära som kan erbjuda ett möte i denna zon. ”Med andra ord är det så att det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det imorgon att kunna göra självständigt” (Vygotskij, 1999, s. 333).

## 4.2. Specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogik tar sin utgångspunkt i olika vetenskaper som pedagogik, psykologi medicin och sociologi (Ahlberg, 2007c; 2015). Nilholm (2005; 2007a) betonar att det sätt man ser på utveckling inom specialpedagogisk forskning beror på vilket perspektiv man ser igenom. Det finns två grundläggande perspektiv, ett *traditionellt perspektiv* och ett *alternativt perspektiv*



samt ett tredje *dilemmaperspektiv* (Nilholm, 2005). Det traditionella perspektivet har rötter inom medicin och psykologi. Här lägger man stor tyngd på att individen äger problemet. Social rättvisa definieras som att individen har rätt till extra resurser på grund av sina svaga sidor. Man söker alltså efter psykologiska eller neurologiska förklaringar till individens brister och sätt för att kompensera dessa (Nilholm, 2007b). Dock har ett sociologiskt synsätt hjälpt till att flytta problemet från individen och dess brister till sociala konstruktioner som till exempel bristfälliga skolor eller socioekonomiska förhållanden, vilket har lett till att det alternativa perspektivet vuxit fram (Nilholm, 2005; 2007c). Både Ahlberg (2007b) och Nilholm (2005) menar att man kan se att det traditionella och individinriktade perspektivet dominerar skolan genom dagens diagnoser, test och utredningar, där problemet ofta placeras hos eleven.

I det alternativa perspektivet, vilket även benämns som det *relationella perspektivet*, placeras problemet i sociala konstruktioner och lyfter på så sätt bort problemet från individen till miljön (Nilholm, 2005). Ahlberg (2015) beskriver det som att man i detta perspektiv söker förklaringar till elevers skolproblem i de möten som sker mellan eleven och miljön på både individ-, grupp-, skol- och samhällsnivå. Om skolan ändrar de sociala processerna och anpassar så att alla elever kan lyckas i skolan, behöver man inte längre specialpedagogik (Nilholm 2007b). I vår studie är detta ett intressant perspektiv för att undersöka om arbetet för att utveckla elevers lässtrategier kan vara en anpassning för att tillrättalägga miljön så att alla ska kunna utvecklas utifrån sin nivå.

Ett ytterligare perspektiv inom det relationella perspektivet är *det kommunikativa relationella perspektivet*- KoRP- (Ahlberg, 2015). Här fokuserar man på inkludering och exkludering i skolans pedagogik i processerna kring kommunikation, delaktighet och lärande. Man ser till relationers påverkan i olika möten samt hur den specialpedagogiska verksamheten på skolan är organiserad.

I fallstudien *På spaning efter en skola för alla* från 1999 (citerad i Ahlberg 2015) studerade man bland annat skolan som social praktik och hur man i undervisningen arbetade för att möta elevers olikheter. Det var i den här studien som KoRP började utformas. Efter omfattande datainsamling kom man fram till bland annat att ”elevernas skolsituation påverkades positivt när de kände att de ingick i klassgemenskapen” (Ahlberg, 2015, s. 118).

Aspelin (2013a) beskriver att det relationella perspektivet ”kännetecknas av ett intresse för vad som sker människor emellan” (s.7). Jonas Aspelin (2013b) beskriver *relationell pedagogik* som ett teoretiskt synsätt på utbildning, där man fokuserar på vad som sker i relationer mellan människor och där människors behov av sammanhang ses som centrala. Förståelse, gemenskap, interaktion, samspel och kommunikation är grundbegreppen som är viktiga för den relationella pedagogiken. Man behöver också se relationell pedagogik ur flera vinklar, till exempel elevens erfarenheter, gruppens sammansättning eller lärarens intentioner.

Ahlberg (2007b) kontrasterar det kategoriska (traditionella) och det relationella perspektivet, där det senare talar om elever *i* istället för *med* svårigheter. Begrepp som avskiljning, särlösningar och integrering har ersatts av rättvisa, likvärdighet och inkludering. Detta trots att skolan fortfarande ofta löser problemet med elevers behov av stöd genom att avskilja dem från den ordinarie undervisningen.

Det vanligaste är att forskare kompromissar mellan perspektiven. Kompromissen för forskare som utgår ifrån ett traditionellt perspektiv är att de helst vill arbeta för att eleven ska ingå i

den "normala" skolmiljön, medan forskare som representerar det alternativa perspektivet kan erkänna att det är svårt att inte kategorisera elever på grund av att de har olika förutsättningar (Nilholm 2007b). Rosenqvist (2007) betonar vikten av dialog och samarbete mellan företrädare för forskning inom det kategoriska perspektivet respektive det relationella perspektivet samt att de olika perspektiven möts i dialog och vidare forskning. Han ser dilemmaperspektivet som en mellanväg, innehållande flera perspektiv i en kompromiss. *Dilemmaperspektivet* kom till för att de första två inte räckte till och det står för ett synsätt där man föreställer sig att alla elever är olika (Ahlberg, 2007b). Dilemmat mellan det traditionella och det relationella perspektivet är individualism och människan som social varelse. Det innebär att man ska erbjuda alla elever en likvärdig utbildning, där alla får gemensamma erfarenheter, samtidigt som man ska bemöta individens olikheter (Nilholm, 2005).

## 5 Metod

### 5.1 Forskningsansats

Eftersom vi vill genomföra ett utvecklingsarbete, där vi vill förändra lärarnas tanke- och handlingssätt för att påverka och förhoppningsvis förbättra elevers läsförståelsestrategier har vi valt aktionsforskning/aktionslärande som ansats (Tiller, 1999; Söderström, 2012; Rönnermann, 2012a). Studien inriktar sig på elever i grundskolan samt individintegrerade elever som läser efter särskolans kursplaner. Eftersom det är ett förändringsarbete vi vill göra, passar ingen av de övriga forskningsansatserna vårt syfte. I och med att vi har med ordet *utveckla* i vårt syfte behöver vi söka kunskap om nuläget för att besvara våra forskningsfrågor (Söderström, 2012).

Tiller (1999) definierar aktionslärande som ” en kontinuerlig lärande- och reflektionsprocess, som är stöttad av kollegor och där intentionen är att uträtta något” (s. 63). Både Aktionsforskning och aktionslärande definieras som *konstruktiv pedagogik*. Skillnaden är svår att definiera och skillnaden mellan de båda kan vara hur vetenskapligt förankrat arbetet är. Enligt författaren är aktionslärande vad lärare och skolledare gör i sin vardag medan man med aktionsforskning är mer vetenskaplig och systematisk i sitt arbete. David Tripps (2005) definition av aktionsforskning lyder:”Action research is a form of action inquiry that employs recognised research techniques to inform the action taken to improve practice” (s 446). Han skriver också:”Educational action research is principally a strategy for the development of teachers as researchers so that they can use their research to improve their teaching and thus their students’ learning” (s. 444). Vi ser inte att vi behöver välja bort det ena eller andra, men väljer att definiera vårt utvecklingsarbete som aktionsforskning, då vi har en forskarroll, och samtidigt ett inifrånperspektiv.

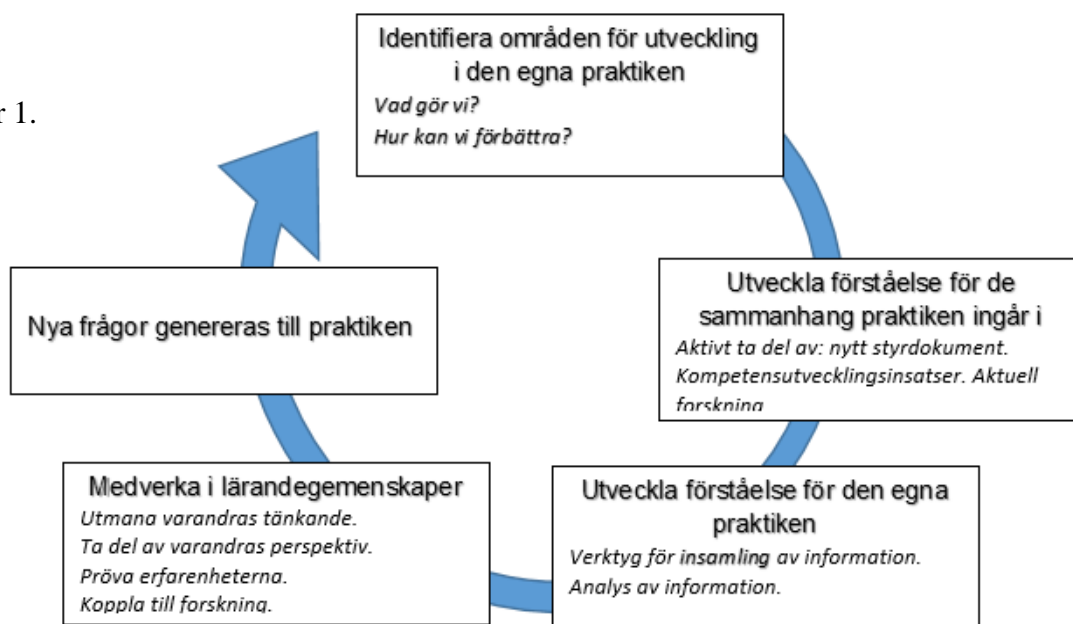
Ainscow (1998) argumenterar för att forskningen och praktiken i skolan bör närma sig varandra och att lärare bör uppmuntras att studera aspekter i sin egen praktik för att förstå den bättre. Detta kan leda till att läraren blir mer mottaglig för feedback från elever och andra inblandade och därmed kan anpassa undervisningen bättre. Aktionsforskning kan leda till förbättringar i praktiken för att lärare stärks i att följa upp, utvärdera och besluta om vilka eventuella förändringar som behöver göras. Aktionsforskning kan möjliggöra att sociala organisationer som skolor och klassrum, kan förstås utifrån såväl elevers, föräldrars och lärares perspektiv. Ainscow (1998) menar att detta kan ses som en reflektiv process, där teori och praktik samverkar i ett dialektiskt samspel. Det finns självklart svårigheter med aktionsforskning, till exempel att hitta sin roll som forskare, dokumentera arbetet och säkerställa deltagarnas anonymitet.

Rönnerman (2012a) skriver att aktionsforskning inte i första hand handlar om att tillfredsställa den akademiska forskningens krav, utan att skapa en professionell trovärdighet. I korta drag förklarar Rönnerman (2012ab) aktionsforskning som en process där man ställer frågor om praktiken och sedan hittar ett sätt för hur man ska kunna genomföra förändringar inom området. Det är forskaren som står för det vetenskapliga så som metoder och analysinstrument och praktikerna som har specifika kunskaper om området. Ny kunskap kan skapas mellan den vardagliga kunskapen respektive vetenskapen. Rönnerman (2012a) talar om termer som den forskande läraren och den lärande forskaren och att man bör sträva efter en utveckling av båda dessa fält.

Enligt Rönnerman (2012a) är aktionsforskning en process och ett sätt för läraren att bli medveten om sin egen praktik, möta utmaningar och frågor samt genomföra förbättringar på

ett reflekterande sätt. Detta sker i ett systematiskt och medvetet arbete med avsatt tid för reflektion och fortsatt lärande (se fig. 1). I studien har vi använt oss av den här processen i samband med våra grupphandlingar.

Figur 1.



Aktionsforskningsprocessen  
(Rönnerman, 2012b, s.102)

Armstrong, Armstrong och Barton (1998) ställer frågan: "Who is this for?" (s.42). De menar att forskningen bör främja inkludering i skola och samhälle, varför ett närmare samarbete bör ske mellan skola och forskning. Detta kan ge oss ett gemensamt språk och en plattform, från vilken vi kan beskriva processer och tala om dessa. Författaren framhåller att teorin behöver göras mer lättillgänglig för att forskare tillsammans med lärare och annan personal tillsammans ska kunna reflektera, ställa frågor, följa upp och utvärdera arbetet.

En styrka med aktionsforskning kan vara att lärarna själva blir mer uppmärksamma på och medvetna om den kunskap som redan finns hos dem själva genom att de använder dagens erfarenheter för att nytolka gårdagens erfarenheter (Tiller, 1999). Rönnerman (2012a) menar att en framgångsfaktor i samband med aktionsforskning är att arbetet tillåts ta tid och införlivas i det ordinarie arbetet. Skolledningens roll är central för att stödja insatsen samt organisera resurser och utan ledningens medverkan riskerar aktionsforskningen att bli en engångsföreteelse. På frågan hur effektiv aktionsforskning är, svarar Tripp (2005) att det är så effektivt, som de inblandade personerna gör det.

## 5.2 Urval

Studien är utförd på en skola i Mellansverige i en kommun med drygt 10 000 invånare, där endast få är flerspråkiga. På den aktuella skolan fanns behov av en satsning på läsförståelse i årskurs 7. På skolan finns fyra lärare i svenska som undervisar i fem klasser i årskurs 7. I ett par av klasserna finns individintegrerade elever som följer grundsärskolans kursplaner. Kommunen strävar efter att behålla alla elever så långt det är möjligt på hemskolan, oberoende av funktionsnedsättning. Föräldrar har alltid valfriheten att placera sitt barn som är mottaget i särskolan i grannkommunens särskoleklasser.

Lärargruppens storlek passar dessutom bra med tanke på att Wibeck (2000) skriver att man inte bör vara för stor grupp, ungefär fyra till sex personer vid handledningstillfällena. Med oss två som handledare är vi sex i kärngruppen. Det är vad deltagarna i kärngruppen uttryckt som ligger till grund för studien. Lärarna har alla flera års erfarenhet av att undervisa svenska på högstadiet, från ungefär 10-30 års erfarenhet. De har arbetat tillsammans under flera år och känner varandra väl. I gruppen finns endast en man. Tre av deltagarna undervisar även i SO-ämnena, och en arbetar i övrigt som resurspedagog.

Under studiens gång har gruppen förändrats med enstaka deltagare. Vi har varit fulltaliga vid sex av åtta handledningstillfällen. Frånvaro av enstaka deltagare vid enstaka tillfälle beror på sjukdom eller andra uppdrag inom skolan. Handledningarna genomfördes under 15 veckor och under den tiden hann det bytas en tjänst. Vid de två första tillfällena deltog även specialpedagogen på våra handledningstillfällen. Rektor och förstelärare har även deltagit vid uppstarten för både fas ett och två. Själva har vi varit med båda två vid samtliga handledningstillfällen.

## **5.3 Metodval**

Rönnerman (2012b) skriver att aktionsforskning är ett eklektiskt sätt att förhålla sig till en kunskapande process, vilket innebär att forskaren inte är bunden av en viss metod utan forskaren är därför fri att välja och använda olika metoder i forskningsprocessen. Vanliga metoder inom aktionsforskning är dagbok, observationer och dokumentation. Även om dagbok eller loggbok är den vanligaste metoden skriver Tiller (1999) att andra metoder inte ska uteslutas; ju bredare förståelse man kan skaffa sig, desto bättre grepp får man om forskningsfrågan. Det visade sig snart att det var en svårighet att skapa tid för lärarna att skriva dagbok varje dag. Vi valde därför loggbok för att det passar vår studie bättre. Han menar att det är problemställningarna som ska leda mot metoderna och inte tvärtom. Vi har använt flera metoder för att besvara forskningsfrågorna.

### **5.3.1 Frågeformulär**

Frågeformulär till lärarna i början av processen kan ge oss en översikt över lärarnas uppfattningar och om flera lärare anser samma sak (Tiller, 1999). Stukat (2011) framhåller att man bör utgå från syftet och frågeställningarna när man utformar frågorna. Den språkliga utformningen är oerhört betydelsefullt, då man inte på samma sätt som vid intervjun får möjlighet att omformulera eller använda andra ord. En fördel med frågeformulär kan vara att man slipper intervjuareffekten, det vill säga en omedelbar styrning, samtidigt som risken för bortfall är större. Man har heller inte möjlighet att kontrollera om frågorna uppfattats korrekt.

Pilotstudier är enligt Stukat (2011) nödvändiga innan frågeformuläret används i full skala. En tumregel är att ju större grupp man vänder sig till, desto mer strukturerad bör enkäten vara. Ju mindre undersökningsgrupp, desto mer ostrukturerad kan enkäten vara. Det ostrukturerade frågeformuläret innehåller öppna frågor, det vill säga frågor där den tillfrågade skriftligen ska formulera sitt svar. En nackdel kan här vara att svaren blir magra och inte så fylliga, varför de tillfrågade på förhand bör vara motiverade att svara på enkäten samt ha vanan att uttrycka sig skriftligt. Bearbetningen av enkäten, särskilt om man får långa svar, kan dessutom kräva ett stort arbete för att få uppgifterna överskådliga och i lämpliga kategorier. Därför kan det vara bättre att kategorisera en del frågor och svarsalternativ på förhand och komplettera med några öppna frågor (Stukat, 2011).

Med tanke på ovanstående kring frågeformulär har vi genomfört pilotenkäter före det ”verkliga genomförandet”. Eftersom storleken på undersökningsgruppen påverkar hur frågeformuläret bör utformas, valde vi en mer strukturerad form för eleverna och en mer ostrukturerad för lärargruppen. Lärarna i ämnet svenska är också vana vid att formulera sig skriftligt, varför vi tror att vissa öppna frågor kan passa den målgruppen. Ett syfte med frågeformuläret till lärarna är att komplettera informationen från fokusgruppssamtalen och ge alla möjlighet att uttrycka sina tankar och åsikter.

### **5.3.2 Fokusgruppssamtal/fokusgrupper**

”Att arbeta med fokusgrupper innebär att man samlar en grupp människor som under en begränsad tid får diskutera ett givet ämne med varandra” (Wibeck, 2000, s.11). Stukat (2011) skriver att det i vissa fall kan vara en fördel att genomföra gruppintervjuer, till exempel av besparingsskäl eller för att få en grupps åsikter kring något. Man samlar då en grupp lärare eller elever och detta kallas ibland fokusgruppintervju. Gruppen bör inte vara för stor, 3-6 deltagare kan vara lämpligt. Man ställer frågor till gruppen och i vissa fall är ett gruppsvar önskvärt, men man kan också få individuella svar, i alla fall om man är uppmärksam på hur grupstryck kan påverka. Han menar att risken finns att informanterna påverkar varandra och att gruppdeltagarna håller inne med känslig information. Å andra sidan kan det i vissa fall vara just gruppåsikterna man vill komma åt. Ibland kan det finnas skäl till att man är två personer som är med vid intervjutillfället för att få ut mer av varje intervju eller ha olika fokus under intervjun.

Med tanke på ovanstående har vi valt att genomföra fokusgruppintervjuer för att ge de inblandade lärarna tillfällen att mötas i pedagogiska diskussioner samt utbyta tankar och erfarenheter kring arbetet med lässtrategier. Lärarna känner varandra väl sedan tidigare och detta kan förhoppningsvis göra att de känner sig bekväma i att uttrycka sina åsikter. Vi var båda med under intervjuerna och kunde på så sätt lyssna båda två och fylla i eller ställa följdfrågor om och när vi ansåg att något behövde förtydligas.Handledningstillfällena dokumenterades genom ljudinspelning. Samtalen i gruppen genomfördes som fokusgruppssamtal där vi bland annat diskuterade loggnoteringarna sedan föregående tillfälle. Vilket fokus som skulle tas upp vid nästa träff bestämdes gemensamt för att samtliga lärare skulle vara förberedda. Vår roll som forskare var att formulera cirka tre öppna intervjufrågor som till viss del styrde innehållet, varefter vi formulerade naturliga följdfrågor under samtalets gång.

### **5.3.3 Observationer**

Stukat (2011) skriver att observationer är lämpligt när man vill ta reda på vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör. Genom att titta, lyssna och registrera sina intryck använder forskaren sig själv som mätinstrument och hoppar därmed över mellanledet med intervjuer eller enkäter. Både verbala och icke-verbala beteenden kan studeras och en stor fördel är att man får kunskap som är direkt hämtad från sitt sammanhang. Resultatet är också ofta konkret och lätt att förstå, vilket gör det till ett stabilt underlag för fortsatt tolkning. Stukat framhåller också nackdelar med observationer, till exempel att det är tidskrävande och kräver noga uttänkt metodik, samt att det i första hand är yttre beteenden som studeras och att det därmed är svårare att observera tankar och känslor hos individer. Han menar att man före observationerna behöver ställa sig frågor som vad, vem, när och hur observationerna ska utföras. Observationer kan vara allt från mer ostrukturerade och osystematiska till hårt strukturerade med hjälp av till exempel ett kategorischema (Bryman, 2011).

Stukat (2011) och Fangen (2005) skriver att osystematisk observation, där man genom att exempelvis sitta längst bak i klassrummet och notera saker inom något särskilt område i löpande protokoll, kan vara lämpligt då man inte är ute efter något särskilt utan vill komplettera andra metoder för att skapa en helhetsbild. Deltagarobservation innebär att man en längre tid deltar i den situation man är intresserad av. En nackdel författarna tar upp kan vara att man påverkar de observerade och förändrar deras beteenden samt att man lätt blir känslomässigt involverad och ser skeendet från sin egen subjektiva utgångspunkt. En stor fördel med deltagande observation är att man får ”inifrån-kunskap” och kännedom om socialt samspel, erfarenheter och värderingar.

Vi har genomfört observationer för att få en bild av hur lärarna arbetar med lässtrategier samt komplettera den bild vi fått via frågeformulär och fokusgruppintervjuer. Vi har observerat båda två men på olika sätt med olika infallsvinklar. En av oss har använt vanlig, osystematisk observation, med särskilt fokus på hur läraren arbetar med lässtrategier för att stärka elevers läsförståelse. Dessa observationer genomfördes i studiens andra fas vid ett tillfälle i varje klass, då klassen arbetade med läsförståelsestrategierna. Denne av oss kunde mer sitta i lugn och ro och observera längst bak i klassrummet hur samtal kring texter skedde och hur interaktionen i klassrummet såg ut. Den andre av oss har genomfört deltagande observationer under arbetets gång och varje vecka deltagit fortlöpande i klasserna samt genomfört modellektioner och förtest. Båda observationsmetoderna dokumenterades i form av fältanteckningar (Fangen, 2005). En svårighet som kan uppstå i samband med observationer är enligt författaren att vi som observatörer är selektiva, varför resultatet av studien kommer att vara färgad av våra tolkningar, erfarenheter och kunskaper.

## **5.4 Genomförande**

### **5.4.1 Första fasen**

Eftersom ett tidigare utvecklingsarbete legat till grund för studien var förankring hos skolledningen på skolan redan etablerad och en lärargrupp redan utsedd. Vårt första steg i det fortsatta arbetet var att boka ett uppstartsmöte på skolan och sammankalla alla berörda lärare. Inför träffen förberedde och genomförde vi ett pilotfrågeformulär med fyra lärare i svenska på en annan 7-9 skola. Därefter omarbetades frågeformuläret på någon enstaka fråga. Vi förberedde även ett missivbrev (bilaga 1) som skulle kunna delas ut till berörda klassers vårdnadshavare.

Vid uppstartsmötet deltog vi, lärarna, specialpedagog, ämnesansvarig förstelärare i svenska samt skolledning. Vi redogjorde för bakgrund, studiens syfte samt aktuell läsforskning genom en Power Point-presentation. Tillsammans med skolledningen presenterade vi skolans behov av en satsning för att stärka elevers läsförståelse, samt tänkta upplägget för detta. Lärarna tillfrågades därefter om de ville delta i det fortsatta arbetet och därmed vår studie och frivilligt deltagande betonades i detta sammanhang. Lärarna fick därefter genomföra frågeformuläret (bilaga 2). Vi beslutade tillsammans att lärarna skulle skicka ut missivbrevet till sina klassers vårdnadshavare. Vi bestämde även dag och tid för de kommande träffarna.

Vi enades om att vi som handledare skulle utarbeta ett frågeformulär (bilaga 3) som lärarna skulle genomföra i sina klasser. Detta för att få en viss inblick av elevgruppens förförståelse inställning och förutsättningar. Inför nästa träff följande vecka enades alla om att ett förtest genomföras; LS standardiserade test i läs- respektive ordförståelse för skolår 7.

Läsförståelsetestet består av tio texter med stigande svårighetsgrad och efter varje text finns en rubrikfråga och sex påståenden. Ordförståelsetestet är ett så kallat igenkänningsprov av flervalstyp, där eleverna ska välja rätt svar bland alternativ (se Johansson, 2004). Vi beställde och genomförde förtesten bland samtliga elever i år 7 för att kunna informera kring syftet med dessa samt genomföra dem på samma sätt i alla klasserna. Vi följde manualerna för dessa test noggrant. Förtesten rättades av skolans specialpedagog.

För elever med utvecklingsstörning använde vi DLS, läsförståelse och ordförståelse, för skolår 2-3 (se Järpsten och Taube, 2010). Ordförståelsetesten genomförde dessa elever i sina klasser, då de inte innehöll så mycket text. Läsförståelsedelen däremot, genomfördes enskilt utanför klassrummet då instruktionerna skilde sig något från testet klassen genomförde. Eleverna erbjöds att få texterna upplästa, men valde att läsa på egen hand.

Vi bestämde gemensamt i gruppen att en av oss skulle genomföra modellektioner i samtliga klasser för att ge både lärare och elever en förförståelse kring hur arbetet med läsförståelsestrategier kunde gå till. Under modellektionerna presenterades samtliga lässtrategier genom gemensam läsning av texter och pauser i läsandet med dialog om innehållet. Lässtrategierna demonstrerades med hjälp av inplastade bilder till varje strategi. Dessa hängdes vid detta tillfälle upp på tavlan i varje klassrum. Vid en av modellektionerna deltog rektor som åhörare.

På första handledningen bestämdes upplägg, arbetsgång och ansvarsfördelning för utvecklingsarbetets första del. Denna första del med uppstart och handledningar pågick under fem veckor. I vår handledande roll ingick att ta fram lektionsplaneringar samt färdigkopierade klassuppsättningar av lämpliga texter. Vi valde texter, som gick att genomföra och läsa klart under en lektion. Varje lektionsplanering innehöll instruktioner för tillvägagångssätt före, under och efter läsningen av texten. På så sätt kunde handledningstillfällena utnyttjas mer till reflektioner och diskussioner.

vecka	Förberedande arbete	Träff/handledning	Lärarna i klassrummen
1	Pilotfrågeformulär Frågeformulär Upplägg/ material PP om projektet Missivbrev till hemmet	Uppstartsträff PP presentation Frågeformulär lärare	Lärarna delar ut missivbrev Elevenkäter genomförs, Förtest läs- & ordförståelse
2	Modellektioner med alla klasser. Förtester med alla klasser. Kopiera material. Kompendium kring lässtrategier.	Genomgång av <i>att förutspå</i> och <i>att reda ut oklarheter</i> Kompendium kring lässtrategier  FRÅGA: Vad har vi för förväntningar?	
2	Lektionsplaneringar Göra urval av aktuell forskning	-	Studiebesök på biblioteket Låna bok Lektion om -att förutspå Lektion om- att reda ut oklarheter.
3	Kopiera material Ta fram läslogg	Genomgång av <i>Inre bilder</i> och <i>att sammanfatta</i> FRÅGA: vad ser vi för hinder och möjligheter?	Två lektioner om att ställa frågor



4	Scanna in material	-	Två lektioner om inre bilder
5	Ta fram förslag på upplägg och texter för andra fasen. Ta fram ny planering och struktur inför kommande träffar.	<i>Reflektioner</i> <i>Hur går vi vidare/Texter efter lovet?</i> Fråga: Kan vi se om denna arbetsmetod gynnar alla elever, i synnerhet de med utvecklingsstörning?	Två lektioner om att sammanfatta

### 5.4.2 Andra fasen

vecka	Förberedande arbete	Träff/handledning	Lärarna i klassrummen
6	Ta fram nya texter och lektionsplaneringar	Att arbeta med alla strategier samtidigt	Två tillfällen per vecka där man medvetet använder alla strategier.
7	Arbete med motivation Ta fram lämpliga texter och uppgifter.		
8	Samtal med skolledning om förutsättningar för utvecklingsarbetet. Ta fram vetenskaplig artikel om lässtrategier.	Reflektion så här långt... Samtal kring vetenskapligheten i olika metoder.  Delat ut artikel.	
Paus för lov mm...			
9	Ny översiktsplanering Nytt upplägg	Uppstart ny termin. Mittutvärderingsträff. Planering av observationer	Ta fram eget material och planering för att använda alla strategier naturligt i undervisningen.
10	Observationer i klasserna		
11	Observationer i klasserna		
12	Utvärdering med alla klasser		
13		Frågeformulär med lärarna samt genomgång av lärarnas reflektioner kring de utförda elevutvärderingarna.	
senare	Eftertest i samtliga klasser. Analys av resultatet. Meddelat respektive lärare resultatet för klassen.		

Den andra fasen pågick i åtta veckor och då var fokus att använda samtliga strategier och arbeta in dessa som en naturlig del i undervisningen. I denna fas ingick även utvärdering med lärare och lärarnas klasser, deltagande observationer samt eftertest.

Eftertestet var DLS läs- respektive ordförståelse för skolår 7. Läsförståelsetestet består av tre texter med karaktär av tidningsartiklar. Efter varje text svarar eleven på flervalsuppgifter med fyra svarsalternativ samt ett par uppgifter med öppna svar. Ordförståelsetestet innehåller 34 ord eller uttryck. Dessa ingår i en fras som avslutas med fyra svarsalternativ (se Järpsten, 2002). För elever med utvecklingsstörning använde vi DLS läs- respektive ordförståelse för skolår 2-3 (se Järpsten, 1999) eller 4-6 (se Järpsten och Taube, 2010). Tillvägagångssättet var detsamma som vid förtesten.

Samtliga handledningstillfällen spelades in efter att vi vid varje tillfälle upplyst och fått samtycke av alla närvarande att starta ljudupptagningen. Under utvecklingsarbetet förekom även spontana en-till-en-samtal mellan någon av oss och någon av lärarna.

Vi har haft olika tillfällen och olika metoder för att utvärdera och följa utvecklingsarbetet, både under och efter arbetets gång. I mitten av utvecklingsarbetet hade vi en träff där vi utvärderade utvecklingsarbetet med lärarna och rektor. Som en avslutning på utvecklingsarbetets andra och sista del genomförde vi en utvärderingsträff med lärarna, där vi utvärderade både muntligt och genom ett frågeformulär (bilaga 4). Lärarna berättade om sina och elevernas utveckling och vilka tankar som väcktes efter att eleverna fyllt i ett utvärderande frågeformulär (bilaga 5), där de fick jämföra sina svar från det första frågeformuläret.

### **5.4.3 Analys och bearbetning**

Rönnerman (2012a) beskriver analysen som ett centralt led inom aktionsforskningen och att forskarens kunskaper spelar en betydelsefull roll. Ett första steg är att förstå materialet genom att hitta mönster. Kan den insamlade informationen och de egna erfarenheterna tillsammans leda till kunskap om sammanhanget? Utifrån vår studies syfte ser vi innehållsanalys som en lämplig metod. Ett praktiskt tillvägagångssätt vid innehållsanalysen handlar enligt Rönnerman (2012a) om att skriva ut materialet, sortera det och söka efter mönster. Det material som ingår i innehållsanalysen är frågeformulär, observationsanteckningar och transkriberade fokusgruppssamtal. Eftersom transkribering är en tidskrävande process transkriberade vi de för forskningsfrågorna relevanta delarna av det inspelade materialet (se Wibeck, 2000). När man ska analysera innehållet i det som sägs kan man med fördel redigera bort det som inte är väsentligt i sammanhanget (se Fangen, 2005). Vi sorterade först materialet var och en för sig för att sedan jämföra vilka kategorier vi funnit och om vi hade några likheter i uppdelningarna. På så sätt kom vi fram till en resultatindelning efter fem övergripande kategorier.

## **5.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet**

Rönnerman (2012a) skriver att aktionsforskning är en process där man arbetar för att utveckla sin egen verksamhet. Praktikerforskning, så som aktionsforskning, kritiserar ibland för att den genererade kunskapen är allt för praktikbunden och inte har särskilt stor giltighet utanför den egna kontexten. Vårt resultat kommer därför inte att vara överförbart på en annan verksamhet. I vårt fall är det endast en verksamhet och ett arbetslag som är utgångspunkten, varför resultatet inte heller blir generaliserbart.

Rönnerman (2012a) påpekar att kritiken till praktikerforskning baseras på synen att kunskap är objektiv och värderingsfri, varför frågor kring validitetsproblematik är nödvändiga. Delar av vikt för att stärka validiteten är att datainsamling och analysmetoder är lämpliga för att forskningsfrågorna ska kunna besvaras. Frågeställningarna bör alltså styra datainsamlingsmetoderna. Validitet handlar om tolkning och trovärdighet av det insamlade materialet, samt att forskare studerat det de avsett att studera. Vi är medvetna om att det är en svårighet att förhålla oss neutrala i valideringsprocessen och att vi själva är en del av den praktik vi forskar och arbetar i (Rönnerman, 2012a).

I och med att vi genomför studien på skolan där lärarna arbetar, hoppas vi att de har känt sig trygga i miljön så att de lättare kunnat uttrycka sig under fokusgruppsamtalen. I vår studie finns en fara i att deltagarna i fokusgruppen till exempel inte vågar uttrycka sin åsikt under handledningarna på grund av grupptryck (Wibeck, 2000). Vi behöver vara medvetna om detta samtidigt som syftet med studien är att undersöka och utveckla gruppens arbetssätt. Vi behöver fortlöpande repetera och återkomma till vad som är syftet med vår studie för att göra en bedömning av validiteten, vilket författaren betonar som viktigt. I och med att vi använder både frågeformulär, gruppintervjuer och observationer ökar vi förhoppningsvis validiteten.

Reliabilitet innebär bland annat att olika forskare ska kunna komma fram till samma resultat oberoende av varandra (Fangen, 2005; Wibeck, 2000). Wibeck (2000) anser att reliabiliteten ökar om man har samma ledare i fokusgruppen, vilket vi haft. Ett sätt att stärka reliabiliteten i fokusgruppsammanhang är, enligt författaren, att flera forskare först gör översiktsanalysen var för sig och därefter jämför och diskuterar resultatet. Därför ser vi det som en styrka att vi genomförde studien tillsammans, gjorde översiktsanalys på var sitt håll, och sedan jämförde och kritiskt granskade varandras analyser. Ju mer detaljerat vi redogör för hur vi kommit fram till tolkningarna, desto lättare kan utomstående bedöma reliabiliteten (Fangen, 2005).

## 5.6 Etik

I forskningssammanhang finns det alltid frågor av vikt och ställningstagande som man behöver ta hänsyn till. De centrala och grundläggande etiska frågorna handlar om frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet och dessa måste forskaren ta hänsyn till under forskningens gång (Bryman, 2011; Kvale och Brinkmann, 2009). På ett sätt påstås fokusgrupper vara mer etiskt tilltalande än strukturerade intervjuer. I en fokusgruppsintervju kan man som deltagare välja att delta och vara med i diskussionen eller välja att avstå från att svara (Wibeck, 2000). Vi avser att så långt det är möjligt följa de fyra etiska riktlinjerna informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. (Vetenskapsrådet, 2007).

I samband med vår aktionsforskning har centrala förutsättningar varit att de deltagande lärarna varit väl *informerade* och insatta i arbetsprocessen, att deltagandet varit frivilligt samt att man har kunnat avbryta sitt deltagande under studiens gång utan att uppleva negativa konsekvenser (Söderström, 2012; Vetenskapsrådet, 2007). Detta gjordes via ett möte där vi presenterade syftet och de tillfrågade fick ta ställning till deltagandet och ge *samtycke* att medverka (Tiller 1999; Vetenskapsrådet, 2007). I samband med varje handledning har vi frågat efter allas samtycke till att spela in samtalen. Vi informerade även berörda elever och föräldrar inför uppstarten och presenterade oss och studien genom ett missivbrev. Vi informerade om att det endast är vi som forskare som kommer att ha tillgång till det empiriska materialet, i det här fallet inspelade samtal och observationsanteckningar, och att det endast kommer att *nyttjas* till att besvara studiens syfte. Efter en viss tid kommer materialet förverkas (Björndal 2005; Vetenskapsrådet, 2007). Vid observationerna i klassrummen

berättade vi för eleverna om att vi var där för att se hur de arbetade med lässtrategier och att vi hade fokus på hur läraren undervisade kring detta.

Vi var före studiens start medvetna om svårigheten i att helt avidentifiera skolan, då en av oss arbetar där. Det är svårt att utlova full anonymitet men *konfidentialitet* kan uppnås genom att vi samlar in och skyddar materialet noggrant samt byter ut alla namn i transkriptionen (Wibeck, 2010). Vi kommer så långt det är möjligt avidentifiera all personlig information som kan leda till den enskilde lärarens personliga åsikter (Vetenskapsrådet, 2007). Eftersom vi genomfört en aktionsforskning har vi valt att inte närmare beskriva de deltagande lärarna utan gett dem beteckningar efter nummer. Fangen (2005) skriver om att man ska ta de utforskades självkänsla på allvar och inte framställa dem på ett försvagande sätt.

## 6 Resultat

Utifrån syftet med studien presenterar vi resultatet under fem rubriker. Under rubrikerna presenteras resultatet från frågeformulär, fokusgruppsamtal, för- och eftertest samt observationer. Resultatet fokuseras kring lärarnas processer i arbetet med att utveckla lässtrategier genom reciprok undervisning och inkluderande arbetsformer. Det är lärarnas uppfattningar som står i centrum och dessa redovisas och exemplifieras med citat. Vid flera tillfällen använder vi frågeformulären som underlag och vid dessa tillfällen hänvisas inte till respektive lärare i och med att frågeformulären genomförts anonymt. Lärarna refererar ofta till elevers kommentarer och tankar och på så sätt finns elevers röster med till en viss del i resultatet. Efter de fem rubrikerna gör vi en kortare sammanfattning.

### 6.1 Anpassningar utifrån klassers olika behov och förutsättningar

Det här är ju så jag undervisat i alla tider, inte så mycket i svenskämnet, men i SO. Det bygger ju på att man har lärarledd undervisning som bygger på gemensam läsning av alla texter, man stannar upp, det kommer nya ord och sånt där. Man pratar om vad dom menar egentligen med dom här sakerna. Läroböckerna är ofta för svåra. Det är svårt att få 18 sidor i läxa inför prov, så går eleverna hem och läser på utan att man gått igenom det. Så får dom ord dom pluggar in, får säkert bra resultat på provet, men förstår egentligen inte innehållet (Lärare 4).

Flera av lärarna anser att en SO- eller NO-text som klassas som lättläst inte alltid är lättare att förstå. Dessa faktatexter kan vara svårare för att de är tunnare, har mer osammanhängande innehåll men fortfarande innehåller samma svåra ord.

Lärarna berättar under handledningarna om hur de lagt upp undervisningen i sina klasser. Lärare 3 påpekar vikten av att tänka i ett elevperspektiv och hur eleven kommer att uppfatta texten. Ett sätt att motivera eleverna till arbetet med textsamtalen såg vi vid ett av våra observationstillfällen, då läraren efter läsning av en text om motion och matspjälkning påtalade att innehållet berör både hemkunskap, biologi och idrott. Eleverna påmindes om att de även i andra ämnen kan ha användning för lässtrategier.

Under handledningarna var alla lärare eniga om att lässtrategier borde användas av samtliga lärare på skolan i alla ämnen. På frågan om lärarna tror att de själva kommer att använda lässtrategierna i sin fortsatta undervisning svarar samtliga att de kommer göra det, både i svenskan och andra ämnen som de undervisar i.

Lärare 3: Det är det här vi jobbar med, nu vill jag ha det invävt, nästa steg blir i SO. Mitt mål är att det här vill jag använda i allt jag gör.

Lärare 2: Jag ser stora möjligheter att utveckla arbetsmetoderna kring lässtrategierna till att bli ett naturligt inslag i textläsning i skolans alla ämnen.

Lärare 3: Det är ju viktigt att eleverna får fortsätta att jobba med det de lärt sig.

Någon lärare skriver att det kan finnas en risk i att göra detta arbete till ett projekt för eleverna och menar att det är av vikt att det sker naturligt och lustfyllt i den ordinarie undervisningen. En annan svårighet som en av lärarna tar upp är att eleverna är vana vid att få alla svar direkt, varför det är centralt att ge dem verktyg och strategier för att ta reda på det själva. Det kan ta tid att vänja dem vid att det inte alltid finns bara ett rätt svar.

Lärarna berättar om olika sätt att genomföra högläsning i helklass. Ibland läste läraren högt och eleverna följde med i texten med fingret eller en penna. En lärare beskriver att detta var ett sätt att behålla elevernas fokus på texten. Om läraren gjorde pauser fick eleverna låta pennan peka där läraren slutat läsa, och på så sätt hade eleverna lätt att fortsätta läsningen efter pausen. Ibland läste eleverna högt i klassen. Lärare 1 beskrev "popcorn" där eleverna läser till exempel tre meningar eller ett stycke och sedan får vem som helst fortsätta på samma sätt. Detta var det flera av lärarna som provade, och lärare 2 tog upp att det är bra för de eleverna som inte vill läsa högt.

Även om mycket av arbetet skedde gemensamt i klassen använde samtliga lärare bikupor och andra sätt för att öka elevernas engagemang och variera undervisningen. Med bikupor beskrev de ett arbetssätt där man efter högläsning av en text gav eleverna möjlighet att genomföra kortare uppgifter två och två eller i mindre grupper. Sedan gick man tillbaka till helklassdiskussion igen. Detta arbetssätt ansågs av lärargruppen gynna elevens delaktighet och detta såg vi flera exempel på under våra observationer i klasserna.

Vi samtalade under slututvärderingen kring att metoden kan få igång och utveckla elevernas tankegångar och på så sätt ge oss lärare inblick i vilka förkunskaper de har. Gruppen diskuterade hur man kan dokumentera och bedöma elevernas läsförståelse utifrån textsamtalen. I samband med textsamtal kring ämnen som motion och matspjälkning fick läraren ta del av elevernas kunskaper inom ämnet; "snacka om betygsunderlag" (Lärare 4). Någon framhöll svårigheten i att dokumentera textsamtalen och elevernas utveckling, särskilt när arbetet sker ämnesövergripande. Vi diskuterade hur vi kan bedöma elevers kunskaper formativt och fortlöpande och hur eleverna kan göras delaktiga i detta. Det är något som lärarna skulle vilja arbeta vidare med på skolan framöver.

Som en uppstart bestämde gruppen att alla klasser skulle göra ett biblioteksbesök. Där hittade de flesta av eleverna med hjälp av bibliotekarie och lärare böcker på sin nivå. Vissa fick låna ljudböcker eller använda LEGIMUS, vilket ledde till att de flesta lärarna upplevde en ökad läslust i sina klasser. "Nu är dom verkligen på, nu vill dom även läsa på lektionerna" (Lärare 2). Under handledningarna beskrev flera lärare tidigt att de upplevde arbetsglädje i sina klasser. Som hjälpmedel har vissa elever fått en iPad som hjälpmedel. När eleverna skulle göra sammanfattningar av textens innehåll muntligt eller skriftligt, använde vissa elever datorn som hjälpmedel för skrivandet.

De flesta av lärarna genomförde lektionerna i helklass, men två lärare hade vissa lektioner möjlighet att utnyttja halvklasstillfällena för undervisningen.

Lärare 2: Jag är lite avundsjuk på er som har halvklasser. Det hade jag också velat ha. Då hade man kunnat dela upp dom lite, jag har några som är riktigt svaga.

Lärare 3: Jag gjorde ju det i första momentet, tänkte att det är det absolut ultimata, liten grupp. Det var ju spännande att se, men jag är inte säker på att det går bättre än när vi körde tillsammans allihop. Nej jag kan inte säga det.

Allteftersom arbetet fortsatte övergick diskussionen om nivåbaserade grupper till att i stället diskutera sociala grupper, genusgrupper eller en blandning av detta.

Lärare 1: Eleverna själva har sagt att de vill ha blandade grupper. Det är ju variation som ger mest.

Under våra observationer har vi kunnat se att lärarna anpassat materialet för textsamtalen på olika sätt. I ett klassrum hade en lärare utifrån elevernas behov tagit fram mer konkreta bilder av lässtrategierna. I ett annat klassrum fanns bilderna inte uppe alls, utan läraren hade en mer muntlig ingång till beskrivning av strategierna vid de tillfällen man arbetade med dem. I de övriga tre klassrummen användes bilderna som vi tagit fram.

I mitten av utvecklingsarbetet, mellan fas ett och två, genomförde vi både en skriftlig och en muntlig utvärdering med lärarna. I frågeformulären framgick att lärarna ville fortsätta enligt planeringen för att fortsättningsvis involvera strategierna i den ordinarie undervisningen i varierade arbetsformer. Någon skriver att man gärna fortsätter använda texter framtagna av oss.

Texterna har varit lagom långa och lagom svåra för att alla ska kunna hänga med. Det var bra att gå igenom en strategi i taget i början så att de verkligen fick träna och förstå en i taget. Nu när vi gått igenom alla ska det bli kul att få blanda och använda flera under samma lektion.

Det har varit lite enformigt att jobba med en strategi i taget och eleverna undrar när vi har gjort alla. Men dom behöver säkert gå igenom dom först, jag ser ju att dom lär sig av det.

Vid den muntliga utvärderingen framkom både för- och nackdelar med textsamtalen i klassrummen. Å ena sidan upplevde en av lärarna att eleverna inte var motiverade, å andra sidan beskrev ett par andra att de upplevde att eleverna fått nya ord och begrepp samt att de utvecklats positivt. Lärarna beskrev utvecklingen och arbetet enligt följande:

Mina elever blev lite trötta på det, det beror nog på att det är samma sak. Tjejerna som inte är så muntliga vill inte räkka upp handen, men killarna som har det lite svårt att skriva, för dom är det jättebra. Fast jag ser ju ändå att dom blivit duktigare, för jag hade ett läsförståelsetest och såg att dom förstått mycket (Lärare 1).

Undervisningen har byggt på textsamtal och eleverna har fått ord på saker och ett nytt sätt att uttrycka sig. Jag upplever att eleverna fått ord på det dom lärt sig. Diskussionerna blir på en annan nivå när man har ett gemensamt språk. Även de mer tysta eleverna vågar nu prata om man sätter ihop dom i rätt grupper (Lärare 2).

Utveckling har det varit sen är det svårt att säga efter varje enskild individ, sen så kan man ju se att det gynnar ju alla... Dom som är väldigt duktiga, det känns kanske inte som att dom har utvecklats lika mycket, utan vissa saker det gör de ändå. Men de är ju väldigt få (Lärare 3).

Jag hade inget begrepp på detta innan, detta är ju inget nytt egentligen. Den svagare klassen har ju haft mer tankar runtomkring. Detta har ju tagit större delen av lektionstiden, men vi fortsätter på samma sätt. Texterna vi har haft hittills har gått alldeles utmärkt och det har varit bra texter på lagom nivå (Lärare 4).

## 6.2 Elevers talutrymme kring texter

Våra observationer bekräftade att talutrymmet fördelades på olika sätt i de olika klassrummen. I någon klass fungerade det bra med klassisk handuppräckning för att alla ändå skulle få komma till tals. I ett annat klassrum var läraren den som förelade ordet till eleverna utan att de räckte upp handen. En tredje variant var att eleverna inte behövde räkka upp handen utan spontant turades om att ta ordet med hjälp av läraren som samtalsledare. Vid något tillfälle

kunde vi observera att det i en klass var en svårighet att fördela ordet jämnt då vissa elever inte ville räcka upp handen utan pratade rakt ut. Flera av eleverna lyssnade inte på vad andra hade att säga och störde. Det vi kunnat se genom våra observationer och samtal med lärarna var att eleverna fick mer och mer talutrymme ju längre utvecklingsarbetet fortskred.

Eleverna pratar mer och mer och nu när dom har strategier för hur man läser en text har dom lättare att hålla tråden. Därför känner jag att jag kan backa lite och låta dom diskutera texterna mer på deras sätt (Lärare 3).

Vid det första handledningstillfället diskuterades lärarens roll som samtalsledare i samband med textsamtal och att man som lärare är en central modell för hur man kan samtala kring texter. En av lärarna framhöll vikten av att man som lärare först behöver känna sig trygg i textsamtalen och strategierna för att sedan kunna applicera kunskapen på eleverna.

Lärare 2: Vi behöver jobba på det här att inte prata rakt ut och att sen kunna diskutera och lyssna på varandra.

Lärare 1: Alla lär av varandra, ja och alla lär sig inte lika mycket.

Lärare 2: Ibland när dom berättar för varandra så lär dom sig mer än om vi står där.

Under handledningen pratade vi om att tyst läsning behövs för att träna bland annat avkodning, men att samtal kring texter krävs för att utveckla och stärka läsförståelse. Lärare (2) fyller i att ”Man utvecklas inte lika mycket om man läser tyst, utan man behöver prata om det”. När vi samtalade kring om lärarna brukar tala om texter säger de bland annat:

Lärare 1: Mer nu, innan har vi läst och sen pratat. Nu har vi mer -det här sättet.

Lärare 2: De som är svaga är med mer nu på det här sättet, och pratar.

Lärare 1: Ja, precis, man behöver både läsa tyst och prata om det.

Lärare 2: Det här med genrer pratar de mycket om, och när vi var på bibblan idag så började *elev x* innan dom skulle gå iväg, att räkna upp dom genrer han vill titta på... dom har fått in det lite, att dom ska tänka vilken genre dom är intresserade av.

En av lärarna skrev i mittenkäten att det är en fördel att eleverna och läraren nu talar samma språk när det gäller läsning och läsförståelse och att det dessutom blivit enklare att samtala om bedömning kring läsförståelse med eleverna. Vi frågade om eleverna eller lärarna nämner strategierna i något annat sammanhang än på lektioner och då sa de bland annat:

Lärare 1: Jag bad dom ställa frågor till en högläsningstext en gång, men det var svårt?

Lärare 2: Jag bad dom ha en fråga efter att dom lyssnat på högläsning, och det blev jättebra! Dom har verkligen fattat mellan, bortom och det där... Nästa gång ska jag be dom sammanfatta.

Lärare 4: Man kan få in det ganska naturligt.

För att få ”tysta” elever trygga i att prata om texterna berättade en lärare att en annan resurslärare kunnat ta ut mindre grupper med fyra elever åt gången för att skapa en lugnare och tryggare situation och uppmuntra ökad muntlig aktivitet hos eleverna. Läraren upplevde att dessa elever efter dessa tillfällen senare blivit mer muntligt aktiva i helklass.

Arbetet kring texterna tog i vissa fall lite längre tid i anspråk och ibland ville inte som läraren avbryta diskussionerna som uppstod naturligt, även om dessa var sidospår till det tänkta



innehållet. Någon uttryckte att man inte vill ta det för snabbt när eleverna blir så engagerade i samtalen.

Det roliga med textsamtalen är att klassen snackar om texter. Det blir såna sidodiskussioner och dom blir väldigt fångade av det där. Dom tyckte det var kul att skriva frågor på och mellan raderna och dom var duktiga på det. Det var bra med lättare texter för då förstår dom grejen med det (Lärare 2).

### 6.3 Inkluderande arbetsformer och goda relationer

Jag upplever att detta är ett arbetssätt jag kan använda. Det utvecklar alla elever, oavsett diagnos, men jag märker att elever som är svaga har nytta av det på ett annat sätt. Däremot tror jag inte att alla elever förstår innebörden av till exempel frågor ”bortom raderna”, men det är ändå positivt att de tillsammans med kompisar kan resonera kring detta (Lärare 2).

Gruppmedlemmarna såg fördelar med att de planerade biblioteksbesöken kom in i undervisningen. Inför dessa besök diskuterades i gruppen hur man kan motivera eleverna till att läsa, och vad som är okej att läsa och inte. ”Vad gör man med dom som inte vill läsa då?” (Lärare 1). Gruppen samtalar kring hur man kan hitta och anpassa material för att alla elever ska vilja läsa något. Är en elev intresserad av till exempel fiske så kan en faktabok kring fiske kanske öka elevens motivation till läsning.

Lärare 4: Har dom ingen (läs)vana, och dom blir fler och fler, så kommer vi och slänger på dom att; det här ska vi göra. Då förstör vi alltihop. Det måste komma från deras eget intresse.

Lärare 2: Det är så viktigt att det blir rätt bok och att de själva ska välja, då blir de motiverade.

Lärare 4: Är det dom som vägrar så tryck inte för mycket på det... så att man inte förstör läsningen för att framtid. Man låter dem läsa vad de vill.

Lärare 3: Vi tillåter allting, bara man läser, det kan vara helt avgörande.

Vid ett handledningstillfälle diskuterades om en läslogg hjälper eller stjälper elever att komma igång att läsa:

Jag är så kluven till detta så det inte är av denna värld, man ska läsa för att det är roligt. Inte för att läraren vill det. Man måste ha denna goda relation till eleverna. Jag menar att man själv måste gå in för att det är något roligt och viktigt som vi gör på lektionerna. Man måste visa att detta är inget projekt, detta är självklart (Lärare 4).

Vid mittutvärderingen skriver någon av lärarna att det känns som att eleverna tycker det är roligt att arbeta med så olika typer av texter.

Jag kan se att det går upp ett ljus för många. Jag ser inga nackdelar än så länge.

Det är så roligt och inspirerande när eleverna har tagit till sig av strategierna och dessutom använder dem. Det är kul att se att strategierna gynnar eleverna.

Vid den muntliga slututvärderingen ställdes frågan hur det är att i samband med textsamtal undervisa elever på olika nivåer i samma klassrum. Lärarna svarade bland annat:

Det är bra att alla får lyssna på varandra (Lärare 3).

Många svaga elever lär sig av de andra, men ibland är det tvärtom, särskilt om en svag elev är intresserad av det texten handlar om och kan berätta något för klassen (Lärare 4).

Ibland behöver vissa elever arbeta i mindre grupp utanför klassrummet för att kunna koncentrera sig och få mer hjälp (Lärare 2).

De har börjat förstå att det inte bara finns ett rätt svar utan att allas tankar är viktiga. (Lärare 3).

Det svåraste är när vissa elever verkligen inte kan koncentrera sig och lyssna på andra, utan stör och pratar rakt ut (Lärare 1).

Nu läser vi mer tillsammans och pratar mer om det, innan läste de mer tyst (Lärare 3).

Nu när de är mer vana, är det lättare att få dem att förutspå innehållet och koppla det till det de redan vet (Lärare 2).

Det är lite lättare nu att veta hur man kan hjälpa de svaga och se varför de har svårt med läsförståelsen (Lärare 3).

En av lärarna gav ett exempel på hur denne hittade en gemensam grund för diskussion kring strategierna. Genom korta klipp (5min) på Youtube visades strategiernas innehåll och hur de går till. Tanken var att det skulle vara en repetition för eleverna, men läraren uppfattade att de flesta elever kände igen sig direkt och kunde förstå och använda de nya orden och begreppen.

Lärarna utförde i slutet av utvecklingsarbetet en utvärdering med eleverna i form av ett jämförande frågeformulär. Där fick eleverna jämföra sina svar med sitt första frågeformulär för att se en eventuell utveckling eller förändring hos sig själva. Vid utvärderingen av utvecklingsarbetets sista och andra del diskuterades elevernas svar. Flera lärare ansåg att dessa frågeformulär är ett bra underlag för samtal med eleverna kring deras utveckling. En svårighet för vissa elever visade sig vara att uttrycka sig skriftligt kring sin egen utveckling.

Lärare 3 tycker sig kunna se i elevutvärderingarna att strategierna har hjälpt många av eleverna. ”Dom vet vad dom ska göra och vet hur dom ska läsa på lite olika sätt. De kan resonera på ett annat sätt, dom växer som personer” (Lärare 3). Lärare 4 menar att utveckling hos vissa elever kan bero på att de fått självförtroende mer än det beror på helt ny kunskap.

Lärarna delger olika exempel på hur eleverna uttryckt sig i utvärderingen angående vilka skillnader de ser i sina egna frågeformulär:

Det har kommit in i mitt huvud utan att jag tänker på det när jag läser en text. Det tycker jag är väldigt bra.

Jag tycker att jag har blivit bättre på att läsa och förstå innehållet och jag läser lugnt så andra kan förstå mig.

Jag har lärt mig nya ord och uttryck, att förutspå eller att förutsäga vad boken kommer att handla om. Att sammanfatta en text och göra frågor till texten.

Jag har lärt mig fler genrer. Jag pratar mer och läser lite oftare.

Jag har börjat läsa texterna med fingret nu.

Allt man jobbar med blir man ju bättre på. Så det måste jag blivit. Det är roligt att jobba med texter.

Jag tycker att jag har blivit bättre på att förutspå en text och att plocka ut det viktigaste ur en text. Jag har även lärt mig fler olika genrer och att läsa på, mellan och bortom raderna på ett annat sätt.

Det är fortfarande svårast att läsa texter på NO.

Förtest och eftertest rättades av skolans speciallärare och specialpedagog. Cirka en femtedel av eleverna hann inte färdigt förtestet i läsförståelse inom utsatt provtid. Av dessa hade de flesta inte hunnit en eller två av de tio texterna. Cirka en tredjedel hann inte slutföra eftertestet i läsförståelse inom provtiden. De flesta av dessa saknade svar på en av de tre texterna. Jämförelse mellan för- respektive eftertest visade att cirka två femtedelar av eleverna utvecklat sin läsförståelse med upp till fem stannesteg. Sammanställning av ordförståelsetesten visar att cirka två tredjedelar av eleverna hade ökat sin ordförståelse. Samtliga elever blev färdiga med ordförståelsetestet inom provtiden.

De individintegrerade elever som följer särskolans kursplaner genomförde DLS för skolår 3 eller skolår 4 som förtest, samt DLS skolår 4 eller skolår 5 som eftertest (beroende på elevens nivå). De delar som genomfördes var läsförståelse och ordförståelse. På läsförståelsetesten ökade samtliga elever 2-3 stannesteg. Ordförståelsetestet visade en ökning med 1-2 stannesteg hos dessa elever. De elever som genomförde DLS för skolår 3 som förtest genomförde DLS för skolår 4 som eftertest. För de elever som genomförde DLS för skolår 4 som förtest användes DLS för skolår 5 som eftertest.

## **6.4 Lärande hos elever med utvecklingsstörning**

Handledningsgruppen samtalade kring att det finns flera i klasserna som är svaga läsare av olika anledningar, till exempel språkstörning eller utvecklingsstörning. De flesta elever hittade böcker på sina nivåer och vissa fick låna ljudböcker eller använda LEGIMUS.

Under handledningarna diskuterades kring hur man kan få med elever med utvecklingsstörning i undervisningen. Lärare 3 framhöll då bland annat:

Det kan man väl se redan nu att det är bra att dom är med. Absolut! Jag tror dom inte tar till sig lika mycket som många av dom andra, men alltså att det sker en utveckling även där, det är jag helt övertygad om. I början så fattade dom inte alls, men efter ett tag när man repeterat strategierna så fattade dom på sitt sätt.

”Jag försökte sätta ihop grupper där man är jämna, så ingen känner sig dum” (Lärare 2). Läraren beskrev här vidare att förtesten legat till grund för lite mindre diskussionsgrupper i klassrummet.

Lärare 4 har mött tre olika grupper och såg att de hanterade och arbetade med strategierna helt olika:

Jag blir ju så lycklig över att ha mina svagisar. Idag hade vi den andra Nobeltexten. Dom är ju krångliga för det är ju text gjorda för vuxna, men vi läste och gick igenom ord, och så vidare. Det är roligare med dom svaga, det är muntligt och där är dom starkare och dom vågar mer, och är vana. Vi har gjort detta sen de började sexan. Läst och pratat om vad som menas med detta och så. Detta har jag alltid gjort i SO böckerna.

Vid ett handledningstillfälle, i samband med ett radioprogram kring lässtrategier, lyfte vi diskussionen kring olika läsmetoder och vilka som är beforskade och inte. Vi pratade om *En läsande klass* och det kommande *Läslyftet* genom Skolverket. ”Man behöver inte förkasta det ena eller det andra sättet att undervisa”(Lärare 2). Vi framhöll att strategin *inre bilder* inte ingår i den ursprungliga formen av reciprok undervisning, varför vi i fortsättningen valde att inte lägga så mycket fokus på den. Dock upplevde en av lärarna att denna strategi varit avgörande för att elever med utvecklingsstörning ska kunna göra inferenser genom att se miljön och situationen som beskrivs framför sig. ”Det här med inre bilder är något man frågat eleven ofta; vad ser du framför dig? Jag skulle inte vilja plocka bort den” (Lärare 3).

Lärare 2 beskrev att arbetet med elever i särskolan ibland lett till förvirring för läraren. Ett exempel läraren berättade om var när de arbetade med strategin *att ställa frågor*. Under modellektionen såg läraren att dessa elever kunde ställa frågor på raderna, men inte mellan eller bortom. Vid senare tillfällen när läraren fokuserade på strategin *att ställa frågor*, förstod eleverna hur man ställer frågor mellan och bortom raderna genom att hitta ledtrådar eller använda inre bilder, men de kunde inte växla till att ställa frågor på raderna som de gjort vid modellektionen. Gruppen diskuterade kring vikten av att eleven kan relatera texten till sin begreppsvärld och sina erfarenheter. ”Svaga elever kan ha svårt att uttrycka sig, men dom kanske ändå har lärt sig mest” (Lärare 3).

På frågan om elever med utvecklingsstörning gynnas i helklass eller inte svarar Lärare 4:

Det beror ju på hur det är i den vanliga klassen, är det harmoni i den så kan de lika gärna vara kvar. Är det disharmoni där, då är det bättre att komma utanför. Vår inställning speglar av sig på elevernas inställning vill jag tro... ja det är klart.

Lärare 3 har uppmärksammat att vissa elever med utvecklingsstörning har gynnats mycket av att repetera lässtrategier individuellt tillsammans med speciallärare mellan lektionerna i helklass:

Vissa elever med grav språkstörning eller utvecklingsstörning behöver mer tid för att förstå strategierna och sen kunna använda dom. Det är ibland svårt att hinna med när man har alla elever.

Vid en kompletterande muntlig slututvärdering med de individintegrerade eleverna framkom att de bland annat anser att:

Det är lättare när vi läser högt tillsammans, då förstår jag mycket mer.

Nu vet jag mer vad jag ska göra när jag inte förstår en text.

De svåraste texterna är i no.

## 6.5 Kollegialt lärande

Lärare 3: Att få träffas så här ofta och prata om det vi gör i klassrummet är så värdefullt. Det är ju nått vi aldrig hinner annars

Lärare 2: Nej, det blir aldrig av annars.

Genom frågeformulären vid mittutvärderingen framgår att ”Tiden är ett hinder, och det kolligala lärandet är möjligheten”. De uttryckte att det varit jättebra att få allt material färdigt och kopierat. Eftersom lärarna vid flera handledningstillfällen uttryckt att de vill kunna använda strategierna i fler av sina ämnen, uppmuntrades de i detta skede att känna sig fria att använda lektionsuppläggen på det sätt som passar dem bäst.

Träffarna har enligt en lärare varit engagerande och gett feedback på genomfört arbete. Just att de fått sitta tillsammans och resonera kring arbetet i sina klassrum tyckte de gav mycket. Det gemensamma läsprojektet har gett lärarna en gemensam samsyn och något att samlas kring. ”Tid för reflektion har vi inte så mycket i skolan, man hinner inte träffas så mycket som man skulle vilja. När man väl gör det märker man hur mycket man behöver det” (Lärare 3).

Under en period, ungefär i mitten, hade lärarna mycket fokus på bedömning och betygssättning och vi upplevde då en stor stress hos flera i gruppen. Detta såg vi även i ett av de fem frågeformulären från slututvärderingen där en av lärarna skriver: ”Träffarna har varit intressanta fast lite korta och det känns som om man är lite stressad i skolan. Man kanske kan arbeta med detta på UFA dagar eller framöver”. Detta ledde till att vi efter samtal med skolledning bjöd in lärare, rektor och ämnesansvarig till ett uppstartsmöte inför fas två för att gemensamt planera utvecklingsarbetet. Vid uppstartsmötet hittade vi med hjälp av rektor två längre tillfällen för de sista träffarna.

Rektor bekräftade under mittutvärderingen att det sett lite olika ut tidsmässigt för olika lärare. Halvklassundervisningen har upplevts mycket positiv av lärarna och gynnat framförallt tysta och svagpresterande elever. ”Elever blommar ut som kanske inte gör det annars” (Lärare 2). Rektorn resonerade kring om det är så att man får ut så mycket av undervisning i halvklass, att man aktivt ska försöka prioritera det i samband med schemaläggning för svenskan i åk 7 kommande läsår. Rektor menade att detta kan falla väl ut och gynna alla ämnen.

I frågeformulären vid slututvärderingen skriver lärarna bland annat att:

- De fått bra tips av sina kollegor på till exempel var man kan hitta bra texter eller annat bra material på nätet.
- Det har varit svårt att få tiden att räcka till.
- De fått uppslag på hur de kan arbeta med strategierna.
- De pedagogiska samtalen kring arbetet med lässtrategier har gett mycket.
- Detta var den bästa kompetensutbildningen de fått.

Vid den muntliga slututvärderingen uttryckte lärarna bland annat följande:

Jag tycker att det har varit bra att samarbeta med specialläraren kring vissa elever så att de kan förberedas inför arbetet i klassen och sen repetera det vi gjort igen (Lärare 3).

Det är bra att ni varit inne ibland och haft till exempel modellektionerna så att de får det från flera håll (Lärare 1).

Modellektionerna var bra för jag blev mer insatt i strategierna så jag kunde fortsätta lära ut dem till klassen (Lärare 2).

Det var bra att få färdiga lektionsplaneringar så man hann sätta sig in i allt. Detta är inget nytt, nu har jag bara fått ord för det. Jag har ju aldrig använt begreppen innan, för jag visste ju inte att de fanns. Men innehållsmässigt hur man jobbar med texter är för mig så självklart (Lärare 4).

## 6.4 Resultatsammanfattning

Samtliga lärare var eniga om att de tror att arbetet med reciprok undervisning kan gynna alla elever, inklusive elever med utvecklingsstörning. De var överens om att elever på olika nivåer kan lära av varandra. Flera av lärarna upplever att elever som de uppfattat som lite svagare läsare och skrivare, blivit mer aktiva i de muntliga diskussionerna. En lärare uttryckte att ”svaga” läsare ofta är starkare muntligt och vågar mer, varför textsamtalen kan gynna dem. Flera lärare uttryckte att vissa elever kan ha stora svårigheter att uttrycka sig skriftligt i olika sammanhang. Elever med utvecklingsstörning kan, enligt en av lärarna, gynnas av att individuellt eller i mindre grupp repetera strategierna och förberedas inför arbetet i helklass.

Alla fyra lärarna ansåg att lässtrategier bör användas och undervisas av samtliga lärare på skolan i alla ämnen. Lärarna trodde att de kommer fortsätta att använda lässtrategier i sin undervisning framöver, både i svenska och andra ämnen de undervisar i. Flera av lärarna ansåg att texter som kallas ”lättlästa” inte alltid är det, då dessa kan vara mer osammanhängande och ändå innehåller svåra ord.

Lärarna anpassade undervisningen till sina klassers och elevers behov genom bland annat extra stöd till vissa elever i och ibland utanför klassrummet, iPads eller datorer som hjälpmedel, ljudböcker samt LEGIMUS. Även bilderna av lässtrategierna anpassades till mer konkreta bilder i någon klass.

Svårigheter med den reciproka undervisningen som framkom under arbetets gång var bland annat att det tar tid att vänja elever vid ett nytt arbetssätt och att elever är vana vid att det oftast finns ett rätt svar. En annan svårighet kan vara att dokumentera textsamtalen och elevernas utveckling kring lässtrategier. Formativ bedömning där elever görs delaktiga var ett område, som lärarna ville arbeta vidare med framöver. En lärare påtalade vikten av att man som lärare är väl insatt i lässtrategierna och känner sig trygg i att hålla i textsamtalen. Ytterligare en svårighet visade sig vara när vissa elever inte kan koncentrera sig och lyssna på andra utan stör undervisningen och samtalet. En lärare uttryckte att arbetet med en strategi i taget upplevts något enformigt, samtidigt som det upplevdes positivt av flera av lärarna att man mer noggrant gick igenom en strategi i taget.

Flera lärare uttryckte under arbetets gång att de och eleverna fått ord för det de lärt sig och att diskussionerna lyfts till en ny nivå när man har ett gemensamt språk. Samtal och observationer visade att eleverna fick mer och mer talutrymme ju längre utvecklingsarbetet fortskred. Grupp- och samtalsklimatet har av olika anledningar varierat mellan klasserna, vilket påverkat hur textsamtalen kunnat genomföras. Valet av undervisningsmetod har därför varierat och styrts av lärarens sätt att undervisa samt elevernas förutsättningar. Våra

observationer tillsammans med lärarnas åsikter, pekade på att variation av samtal i helklass respektive mindre grupper (bikupor) gynnade elevernas delaktighet i samtal kring texter.

Biblioteksbesöken upplevdes positivt av lärarna, som upplevde att eleverna fick ökad läslust efter dessa besök. Flera av lärarna uttryckte behovet av att samtala kring texters innehåll för att träna elevers läsförståelse, så att man inte bara läser tyst och individuellt, även om det också behövs för att träna bland annat avkodning och ge läsoplevelser inom områden som intresserar eleven.

Vid en jämförelse mellan för- och eftertest i läs- respektive ordförståelse kunde vi se att cirka två femtedelar av eleverna utvecklat sin läsförståelse med upp till fem steg på stanineskalan. Här bör nämnas att cirka en tredjedel av eleverna inte hann slutföra eftertestet i läsförståelse, jämfört med att cirka en femtedel inte hann förtestet inom provtiden. Det var också en större andel av texter och frågor, som elever inte hann på eftertestet. Sammanställningen av ordförståelsetesten visade att cirka två tredjedelar av eleverna hade ökat sin ordförståelse.

När det gäller de individintegrerade eleverna, som följer särskolans kursplan, genomfördes DLS för skolår tre eller fyra som förtest samt DLS för skolår fyra eller fem som eftertest (beroende på elevens nivå). De delar som genomfördes var läs- respektive ordförståelse. På läsförståelsetesten ökade samtliga elever två till tre steg på stanineskalan. Ordförståelsetesten visade en ökning med ett till två steg på stanineskalan.

Majoriteten av lärarna uttryckte att handledningen skapat tidsutrymme för reflektion, pedagogiska samtal och lärande i arbetslaget, något de upplevde att de sällan haft tid för. När det gäller det kollegiala lärandet upplevde lärarna att det var positivt med feedback och tips från kollegor och att detta kan leda till en gemensam samsyn och ett gemensamt språk. En svårighet var att få tiden att räcka till för detta, då flera av lärarna upplevde hög arbetsbelastning vissa perioder.

## 7 Diskussion

### 7.1 Metoddiskussion

Syftet med studien var att ta reda på hur man i ett arbetslag kan genomföra ett utvecklingsarbete för att utveckla läsförståelse hos alla elever i årskurs 7. Vi såg en möjlighet att få knyta teorin till praktiken inför vår kommande yrkesroll som speciallärare och eventuellt specialpedagoger. Rolf Landers (2014) analys där han efterfrågar fler examensarbeten i form av förändringsarbeten med skolutveckling eller handledning, inspirerade och motiverade oss ytterligare till en aktionsforskningsinspirerad studie.

Initiativet till utvecklingsarbetet kom från skolledningen, varefter vi ställde frågan om att få samverka och göra detta till vårt examensarbete. Inför utvecklingsarbetet, på uppstartsträffen, presenterade vi syftet med handledningarna för att deltagarna skulle vara medvetna om detta redan vid första tillfället (Normell, 2002).

Inför studien gjordes ett val att rikta studien mot lärarna. Det fanns tidigt en tanke att även involvera elevperspektivet, men då tiden inte räckte till valde vi att rikta in oss på lärarnas erfarenheter och beskrivningar där de i viss utsträckning representerar elevernas röster. Från början var urvalet tänkt att bestå av fem lärare. Vi upptäckte snabbt att endast fyra lärare undervisade i de fem klasserna och en femte skulle börja undervisa nästkommande termin, vilket blev för sent för att kunna inräknas i studien. Det gjorde att gruppen av lärare som delade med sig av reflektioner istället bestod av fyra lärare.

Elever med utvecklingsstörning finns endast individintegrerade i ett par av klasserna vilket gjort att bara ett par av lärarna kunnat beskriva undervisningen av dessa elever, men vid diskussioner om anpassningar har alla lärare bidragit med idéer.

En av svårigheterna i vårt utvecklingsarbete var att hitta standardiserade för- respektive eftertest för den aktuella åldersgruppen. Vi fick därför använda oss av test från olika utgivare, vilket kan försvåra jämförelsen mellan för- respektive eftertesten. Läsförståelsedelen i LS innehåller tio tester med stigande svårighetsgrad och motsvarande i DLS innehåller tre texter. Mer än en tredjedel av eleverna hann inte klart DLS-testet i läsförståelse, vilket också försvårar analysarbetet. Detta gör att vi inte kan dra några större slutsatser utifrån dessa, utan får se på tendenser och mönster och diskutera kring möjliga orsaker till resultaten. Testen kan sedan användas som underlag för vidare analyser och diskussioner på grupp- och individnivå tillsammans med berörda lärare, elever och vårdnadshavare.

Vi anser att metoderna passat vårt syfte. Kombinationen av frågeformulär, fokusgruppssamtal och deltagande observationer vid olika tillfällen i de olika klasserna gjorde att vi kunde triangulera empirin och stärka lärarnas uttalanden. Lärarna har svarat på frågor i individuella frågeformulär inför och efter studien och de har genomförts anonymt samt presenterats anonymt. Detta för att vi inte velat att man ska kunna utträna vilken lärare som är vem. Ainscow (1998) tar upp svårigheter med aktionsforskning, bland annat att anonymitet kan vara svårt att säkerställa. Vid ett par tillfällen har enstaka lärare inte deltagit vid handledningen. Vi upplever ändå att de svar vi fått genom fokusgruppssamtalen beskriver arbetslagets process och de olika anpassningarna i de olika klasserna genom att vi kunnat finna ungefär samma uttalanden kring olika frågor från samma lärare vid olika handledningstillfällen.



Vi såg en styrka i att vara två när vi gjorde analysen. Efter transkribering analyserade vi var och en för sig, för att sedan väga samman våra analyser och skapa ett resultat. Genom att materialet analyserades i två steg menar vi att reliabiliteten stärktes. Resultatet är en beskrivning av ett utvecklingsarbete och är inget som går att generalisera till något annat sammanhang. Vi har gjort jämförande kopplingar mellan vårt resultat och tidigare forskning.

Sammantaget vill vi också framhålla att utvecklingsarbetet i form av aktionsforskning tagit väldigt mycket tid i anspråk. Det har varit en mycket lärorik process, men tiden som krävs för genomgång av metoder och tidigare forskning, framtagande av undervisningsmaterial, planeringar inför handledningstillfällena, lektionsplaneringar, modellektioner, fokusgruppsamtal, frågeformulär, för- och eftertest, återkoppling till lärare, transkribering, observationer, analys, samt framställning av text har varit större än vi kunnat beräkna på förhand.

## **7.2 Resultatdiskussion**

### **7.2.1 Reciprok undervisning i de olika klasserna**

Vårt utvecklingsarbete har i samtliga klasser lett till textsamtal kring olika typer av texter i syfte att utveckla alla elevers lässtrategier. Enligt Lgr11 (Skolverket, 2011a, b) skall undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov utifrån elevernas bakgrund, språk och kunskaper. Eleverna behöver på varierat sätt få möjligheter att samtala, läsa och skriva för att få möjlighet att kommunicera och öka tilltron till sin förmåga. Enligt kursplanerna för ämnet svenska (Skolverket, 2011a, b) ingår lässtrategier för att bland annat avkoda och förstå olika typer av texter.

Flera lärare håller med om att detta arbetssätt gynnar svaga läsare och att dessa elever allt eftersom deltar mer och mer muntligt och utvecklas i sin takt. Vi har utgått ifrån Palinscar och Browns (1984) undervisningsmodell för reciprok undervisning för att denna är beforskad samt ursprungligen utvecklades för svaga läsare i skolår 7. Reichenberg och Lundberg (2011) framhåller att begreppet reciprok betyder ömsesidig och man betonar det dialogiska samspelet. Våra observationer och samtal med lärarna har visat att lärarna från början var mer ledande i det dialogiska samspelet, men att eleverna efterhand fick mer och mer talutrymme. Detta kan även knytas till lärarnas uppfattning att eleverna lär sig i samspel med varandra och att allas tankar och åsikter är av vikt. På detta sätt stärks även elevens självtillit (Lundberg, 2010).

Lärare 4 uttrycker att textsamtal inte är något nytt men att läraren och eleverna genom utvecklingsarbetet fått ord för arbetssättet. Läraren inleder med att vara samtalsledare och går igenom och demonstrerar de olika strategierna för att senare stödja eleverna i att ta över rollen som samtalsledare. Detta stämmer överens med scaffolding som innebär att läraren med sin kunskap och erfarenhet tillhandahåller redskap, som eleven behöver i sin fortsatta utveckling (Mitchell, 2014; Reichenberg och Lundberg, 2011). Detta kan ge lärare en möjlighet till en tydlig och strukturerad undervisning samt ett gemensamt förhållningssätt baserat på aktuell forskning, vilket Persson och Persson (2012) menar är framgångsfaktorer för en lyckad inkludering.

Flera av lärarna tar vid handledningssamtalen upp att många faktatexter är svåra för många elever att förstå, vilket leder till ytinläring i stället för djupare förståelse. Reichenberg och Lundberg (2011) poängterar vikten av en god läsförståelse för att elever ska förberedas inför ett textbaserat samhälle och bli delaktiga i samhällslivet. Lärarna upplever att många elever

gynnas av arbete med lässtrategier och textsamtal, bland annat för att öka elevers läs- och ordförståelse. Detta stämmer överens med våra utvärderingar och eftertest där vi kan se att många elever nått positiva resultat framförallt i ordförståelse. Som vi tidigare tagit upp samspelar många faktorer för att nå god läsförståelse. Taube (2013) skriver att en faktor av vikt för god läsförståelse är ett rikt ordförråd samt att läsaren själv kan delta aktivt i läsningen. I samband med utvärderingen fick eleverna jämföra sina svar med sitt första frågeformulär för att utvärdera sitt lärande, vilket Taube (2013) och Lundberg (2010) framhåller som centralt kännetecken för effektivt lärande.

Vid handledningstillfällena diskuterades att textsamtal i kombination med tyst läsning ledde till bättre resultat än enbart tyst läsning. Detta stämmer överens med forskning som visat att tyst läsning främjar avkodning, men att strukturerad undervisning med tillgängliga texter på rätt nivå krävs för att utveckla god läsförståelse (Reichenberg och Lundberg 2011; Schmidt, 2013; Jakobsson och Nilsson 2011).

Även om det av enstaka lärare kunde upplevas som att eleverna tyckt att arbetet med en strategi i taget varit enformigt, ansåg flera lärare att man behöver arbeta med lässtrategierna succesivt (Reichenberg, 2014c) och i små steg (Taube, 2013). I reciprok undervisning, som är ett exempel på en strategiorienterad undervisning, är lärarens roll att tydliggöra strategierna för eleverna genom att modellera och visa dessa (Reichenberg och Emanuelsson, 2014).

En av lärarna lyfter att utvecklingen hos vissa elever kan bero på att de fått självförtroende mer än att det skulle bero på helt nya kunskaper. Taube (2013) hänvisar till undersökningar som visat att svaga läsare har låga förväntningar på sina prestationer och lätt ger upp. Detta kan leda till att eleven gör allt för att undvika att misslyckas, varför det är av vikt att inläringen sker stegvis med lagom svårighetsgrad. Klassrumsklimatet och lärarens positiva feedback är här centrala delar för att stärka elevens självbild, vilket en av lärarna beskriver med uttrycken *harmoni* och *disharmoni*. Swärd (2014) hänvisar också till forskning, som visat att det som ger bäst resultat i skolan handlar om lärarkompetens kring läsprocessen, generell kompetens, engagemang samt positiv respons till eleverna.

Flera lärare tog upp att de vill använda lässtrategierna i fler eller till och med alla ämnen, vilket Reichenberg (2014c) framhåller som centralt. Hon menar att läsförståelse bör tränas i alla ämnen och genomsyra undervisningen under hela elevens skoltid.

För att kunna utvärdera och följa upp arbetet kring lässtrategier, har vi tillsammans med lärarna bland annat använt LS samt DLS standardiserade test i läs- respektive ordförståelse. Reichenberg (2015) betonar vikten av att man för att kunna uttala sig om mätbar effekt av olika metoder för ökad läsförståelse måste mäta denna före och efter lästräningen. Hon menar att det är betydelsefullt att använda sig av normerade tester.

Förutom skönlitteratur, ingick i vårt utvecklingsarbete mycket arbete och samtal kring faktatexter. Detta stödjer också forskning, som visat att svenska elevers läsförståelse försämrats främst när det gäller sakprosatexter och inte nämnvärt när det gäller skönlitterära texter (Reichenberg, 2014c).

Någon av lärarna i vår aktionsforskning uttryckte svårigheten att vissa elever inte lyssnade på andra och störde samtalen kring texter. I vissa fall kanske arbetssättet behöver förändras och Reichenberg och Emanuelsson (2014) skriver också att lärare och elever är olika, varför inte en metod kan passa alla. Samtidigt bör man, som Nilholm (2012) framhåller, utveckla alla

elevers sociala förmågor och gemenskap med andra för att barn inte ska stigmatiseras eller stötas ut. Taube (2013) betonar också vikten av ett positivt, accepterande och tillåtande klassrumsklimat, där allas tankar och åsikter respekteras och menar att detta är en central förutsättning för att varje elev ska känna att han/hon duger. Det mest betydelsefulla för att nå framgång verkar vara att elever får rika tillfällen att läsa olika typer av texter, resonera om innehåll och träna strategier.

### **7.2.2 Lärande och delaktighet hos elever på olika nivåer**

Under fokusgruppssamtalen nämner lärarna både möjligheter och svårigheter med att utgå från arbete med texter i helklass och därmed möta elever på olika nivåer och med olika behov. Nilholm (2012) skriver att inkludering innebär att elevers olikheter ska ses som en tillgång och i vissa av de ovan nämnda exemplen från lärarna, kan man se att lärare upplevt detta när elever fått lyssna till varandras tankar och erfarenheter. Han menar att inkludering innefattar både en fysisk, social och didaktisk aspekt och för att utveckla alla elever oavsett kunskaper, erfarenheter och förutsättningar, kan detta inte se lika ut i alla klasser. I en studie beskriven av Ahlberg (2015) kom man fram till att ”elevernas skolsituation påverkades positivt när de kände att de ingick i klassgemenskapen” (s. 118).

Beroende på elevers olikheter och behov, behöver undervisningen anpassas. En av lärarna påtalar behovet av att vissa elever ibland behöver arbeta i mindre grupp och sammanhang för att förberedas inför helklassarbete eller träna/repetera färdigheter. Detta är i enlighet med Skollagen, där det står att särskilt stöd kan ges enskilt eller i särskild undervisningsgrupp om det finns särskilda skäl för det. Detta kan relateras till ett positivt förändringsarbete i Essunga kommun (Persson och Persson, 2012) där man gjorde försök att ersätta särskilda undervisningsgrupper och nivågrupperingar med ett inkluderande arbete inom klassens ram. En-till-en-undervisning eller undervisning i mindre grupp förekom också vid behov, men i den ordinarie klassen fick eleven tillgång till interaktion och dynamik mellan lärare och elever och elever emellan, då elevers olikheter utnyttjas som en resurs i undervisningen.

I samband med klassernas biblioteksbesök och samtal kring dessa, tydliggjordes vikten av att eleverna är motiverade att läsa och att det kan vara till stor hjälp att utgå från elevernas intressen vid val av texter och böcker. Det är av stor vikt att eleven känner att de är på väg att klara något, som de tidigare inte kunnat och de behöver känna att texten har något att ge dem (Lundberg, 2010). Att utgå från elevers erfarenheter och kunskaper och få elever att känna att de kan lyckas, är en del av vikt för att stärka elevens självförtroende och självuppfattning. En av lärarna uttryckte att de tidigare läste mer tyst och individuellt, men nu läser texter mer gemensamt och samtalar kring dem. Detta kan kopplas till forskning (Liberg, 2010) som visat att individuellt arbete i helklass dominerat i de svenska skolorna samt att innehållet i texter sällan diskuterades. I jämförelse med andra länder var det inte så vanligt att svenska lärare arbetade med lässtrategier. Även Schmidt (2013) hänvisar till flera studier, som visat brister i bearbetning av och kommunikation kring texter i undervisningen. Hon betonar vikten av att elever får möjlighet att lära sig hur texter kan läsas på olika sätt samt ges rika tillfällen att bearbeta och samtala kring litteratur för att öka förståelsen.

Positiv feedback och positiva förväntningar kan leda till att eleven blir uppmuntrad, vill läsa mer och svårare texter och därmed utveckla avkodning, läsförståelse och ordförråd. Eleven kan då använda sin kapacitet och koncentration till uppgiften, samt använda de för uppgiftens syfte relevanta strategierna. Bristande individualisering i skolan påverkar elevers självförtroende och upprepade misslyckanden kan leda till passivitet och sänkt motivation (Taube, 2013).

När det gäller elever med utvecklingsstörning skall skolan enligt Skollagen främja alla elevers utveckling och lärande, skapa en livslång lust att lära samt ta hänsyn till elevers olika behov. Salamancadeklarationen betonar att barn med behov av särskilt stöd så långt det är möjligt bör undervisas i den närmaste skolan i ordinarie klass, vilket också varit målet i vår aktionsforskning. Detta kräver anpassningar och kunskaper hos lärarna och de nämner att de använt sig av tekniska hjälpmedel till vissa elever samt har anpassat vissa grupper utifrån behoven. Hjälpmedel som till exempel LEGIMUS, iPads och datorer har funnits för vissa av eleverna. Jakobsson och Nilsson (2011) samt Schmidt (2013) betonar att elevers olika behov av stödstrukturer och kompensatoriska hjälpmedel måste beaktas i undervisningen för att fokus ska läggas på elevers möjlighet till fortsatt utveckling och lärande.

De elever i vår studie, som är inskrivna i särskolan, gjorde enligt för- respektive eftertest framsteg i sin läs- och ordförståelse. Detta resultat går i linje med forskning, som visat att elever i särskolan efter strukturerad undervisning genom textsamtal gjort signifikanta framsteg i sin läsförståelse redan efter åtta veckor. Detta indikerar att även elever med måttlig eller lindrig utvecklingsstörning, kan bli kognitivt aktiva och kreativa under förutsättning att undervisningen är strukturerad och texterna fångar deras intresse (Reichenberg, 2014b). Även internationella studier av Varnhagen och Goldman (1986) och van den Boss et al. (2007) har visat att reciprok undervisning förbättrat läsförståelsen för personer med utvecklingsstörning. Även de som har svårt att läsa och skriva, upplevs av flera lärare varit aktiva muntligt under arbetet kring texter. Att läraren tror på elevens förmåga att utvecklas, kan också relateras till Reichenberg (2015), som påtalar vikten av att inte undervärdera elever i särskolan och deras förmåga att utveckla lässtrategier. Reichenberg (2014a) menar också att strukturerade textsamtal kan hjälpa oss att fostra aktiva samhällsmedborgare, men också nå längre i vår strävan mot inkludering genom att alla utifrån sina förutsättningar och med lagom svåra texter är delaktiga i läsgemenskapen.

En av lärarna berättade att strategin *skapa inre bilder* har gynnat elever med utvecklingsstörning, bland annat för att de lättare kunnat göra inferenser, varför läraren ville fortsätta att undervisa även denna strategi. Detta är ytterligare ett exempel på att läraren anpassar och utvärderar undervisningen utifrån rådande förutsättningar och att en metod inte passar alla (Reichenberg och Emanuelsson, 2014). Reichenberg (2015) framhåller risken i att förlita sig på en metod även om denna är beprövad. Elever och lärare är olika, varför olika metoder passar för olika individer. Det mest betydelsefulla för att nå framgång verkar vara att elever får rika tillfällen att läsa olika typer av texter, resonera om innehåll och träna strategier. Valet av metod bör därför styras av lärarens sätt att undervisa och elevernas förutsättningar (Reichenberg, 2015).

Några kommentarer från lärarna belyser att eleverna blivit mer och mer vana vid arbetssättet och successivt haft lättare att koppla innehållet till sina egna erfarenheter och kunskaper samt att elever efterhand märkt att det inte alltid bara finns ett rätt svar. Lundberg (2010) har sett kopplingen mellan lässvaga elever, som ofta har en inaktiv läsning och håller fast vid ett stereotypt arbetssätt. Detta innebär att dessa elever inte aktivt ställer frågor till texten eller försöker relatera innehållet till sina tidigare kunskaper och erfarenheter. Man kan av lärarnas kommentarer också skönja att det tar en viss tid för elever att utveckla dessa förmågor. Kanske är det en anledning till att ordförståelsen ökat mer än läsförståelsen enligt eftertesten. Kanske behöver elever mer tid för att utveckla och befästa lässtrategier?

Taube (2013) beskriver metakognition som en medvetenhet om sina egna tankeprocesser och möjligheten att styra dessa. Den aktive läsaren ställer frågor till texten redan innan läsningen och relaterar under läsandet innehållet till tidigare kunskaper och erfarenheter. Läsaren kan också kontrollera sin läsning när något är otydligt och lässtrategier kan anpassas efter textens genre och syftet med uppgiften. Slutligen kan en aktiv läsare också reflektera kring vilka strategier han/hon bör använda för att minnas innehållet (Taube, 2013; Lundberg, 2010). Kopplat till ovanstående, kan elevens utveckling mot att bli en mer aktiv läsare vara ett steg på väg mot att eleven når en ökad metakognition. Som lärare är det därför av stor vikt att ta reda på i vilken utsträckning eleverna förstår texten samt vilken typ av förståelseproblem som dominerar hos eleven (Lundberg, 2010). För- och eftertesten har varit en hjälp för lärarna i att hitta vilken nivå eleven befinner sig på, samt vilken typ av texter som passar eleven bäst.

En av lärarna i vår studie svarade på frågan om elever med utvecklingsstörning gynnas i helklass eller inte att detta beror på hur det är i den vanliga klassen. Är det harmoni, kan de lika gärna vara kvar, men är det disharmoni är det bättre att komma utanför. Denna reflektion visar hur centralt ett positivt och tillåtande klassrumsklimat är, där allas tankar och åsikter respekteras (Taube, 2013). Ahlberg (2009) skriver att inkludering är en process som syftar till att möta alla elevers olika behov samt att en inkluderande skola är en mänsklig rättighet, som det ordinarie skolsystemet har ansvar för i syfte att tillförsäkra alla barn rätt till utbildning. Detta är en pusselbit av vikt för att varje elev ska utveckla en positiv självbild, vilket bland andra Taube (2013) framhåller som oerhört centralt för det fortsatta lärandet. Ur ett relationellt perspektiv kan textsamtal förhoppningsvis vara ett sätt för att elever ska kunna utvecklas utifrån sin nivå, bli mer och mer självständiga och utveckla en positiv självbild.

En av lärarna uttrycker fördelar att ha med elever med utvecklingsstörning i undervisningen och att dessa elever utvecklas, men kanske inte på samma sätt som andra. Detta tyder på att läraren ser möjligheterna i ett inkluderande arbetssätt och det kan främja elevens lärande, då vad som definieras som en utvecklingsstörning påverkas mycket av synsättet i omgivningen (Jakobsson och Nilsson, 2011). Å andra sidan uttrycker en lärare att en elev med utvecklingsstörning haft svårt att växla mellan olika sätt att ställa frågor till en text samt kan ha svårt att uttrycka sig kring vad de lärt sig. Gruppen diskuterade kring vikten av att eleven kan relatera texten till sin egen begrepps värld och sina erfarenheter. Samtliga lärare är slutligen eniga om att arbetssättet kan utveckla och gynna alla elever oavsett diagnos/funktionsnedsättning (till exempel utvecklingsstörning) utifrån elevens nivå.

### **7.2.3 Lärarnas processer**

Lärarna som ingår i studien, ingår även i samma ämneslag för svenska i åk 7, varför gruppens sammansättning var naturlig för deltagarna. Det är av vikt att man inför grupphandledning är tydlig med hur gruppen länkas samman (Boalt Boëthius och Ögren, 2012). Vi har under regelbundna handledningstillfällen arbetat tillsammans för att utveckla undervisningen kring läsförståelsestrategier. Enligt Åberg (2007) och Ahlberg (2007a) är handledning ett sätt man kan använda för att utveckla arbetssätt.

Specialpedagog och rektor deltog vid uppstartsmötena för både fas ett och två. Åberg (2007) ser en fördel i att arbeta flera yrkeskategorier tillsammans då detta kan skapa förståelse för andra yrkeskategorier. Rektor, som är ledare för arbetet på skolan, är en central person för hur handledningen och utvecklingsarbetet kommer kunna utvecklas i arbetslaget och på skolan (Boalt Boëthius och Ögren, 2012).

Om inte rektor och skollledning varit så tillåtande och stöttande (Boalt Boëthius och Ögren, 2012), hade det varit svårt att komma så långt som vi gjorde. Det är även av vikt med ledningens stöd när man ska överföra den kunskap som de i arbetslaget har, till övriga på skolan på ett naturligt sätt (Boalt Boëthius och Ögren, 2012; Granberg och Ohlsson, 2009).

Flera av lärarna kunde ibland uppleva att var stressade och inte hann med; ”... det känns som om man är lite stressad i skolan”. Normell (2002) menar att även om lärare idag upplever att det inte finns tid så får man mycket tillbaka av handledning. För att en förändring i arbetssätt ska kunna ske behöver rektor vara tillåtande och gå i spetsen, vilket vi ser att rektor och ledning har gjort. Genom att delta på uppstartsmöten, vara lyhörd för lärarnas reflektioner och erfarenheter samt skapa tidsutrymme för träffar har rektor visat att arbetet varit central (Boalt Boëthius och Ögren, 2012; Granberg och Ohlsson, 2009).

”Tid för reflektion har vi inte så mycket i skolan” säger en av lärarna. Som Normell (2002) skriver kan vi tillsammans med arbetslaget uppleva att handledning gett tid för reflektion och lärande. Man får lyssna till varandras berättelser och får på så sätt egen bekräftelse, vilket leder till ett meningsskapande på arbetsplatsen, i arbetslaget och i undervisningen.

I handledningsgruppen finns plats för lärandets möda liksom för den djupa glädjen att erövra. Att kunna begripa, hantera och se det meningsfulla i det som sker i vardagens arbete skapar den kreativa distans som behövs för att i längden orka hålla nyfikenhet och kärlek till arbetet som pedagog levande (Normell, 2002, s. 136).

Vår roll som handledare har i detta sammanhang varit att ta fram och presentera material för att förenkla lärarnas arbete (Boalt Boëthius och Ögren, 2012). Vi har även lyssnat in var och en av lärarna och fördelat ordet så att alla fått komma till tals. Handledarna i aktionsforsknings-sammanhang representerar den professionella kompetensen (Handal, 2007; Åberg, 2007) där vi strävat efter att knyta teorier till beprövad erfarenhet genom till exempel att lyfta diskussionen om vilka metoder som är beforskade eller inte.

Lärarna uttrycker sig lite olika angående vad de tycker att de fått ut av handledningen, men vi upplever som Åberg (2007) skriver, att alla känner att de fått reflektera och gjort mer eller mindre förändringar i sin undervisning. Vi, liksom Normell (2002), kan se att lärarna tycker att handledningen gett dem mycket tillbaka. Ett exempel på respons vi fått genom frågeformulären är; ”... det kollegiala lärandet är möjligheten”.

”Bra handledning innebär bra kompetensutveckling” (Normell, 2002, s. 77). Precis som Langerlotz (2014) studie visar att kompetensutveckling sker när man genomför kollegial handledning under en längre tid, kan vi se det genom lärares utvärdering från det sista frågeformuläret. Flera av dem skriver bland annat att de fått bra tips av sina kollegor var man kan hitta bra texter och att detta var den bästa kompetensutvecklingen de fått. Under handledningen har vi strävat efter att alla deltagare varit jämlikar (Handal, 2007) där man tillsammans försöker bygga vidare på de positiva argumenten. Vi har sett att deltagarna har haft ett gott stöd av varandra i att reflektera och att stötta varandra i sin yrkesroll (Normell, 2007).

Rönnerman (2012a) skriver att man genom handledning kan få ord på saker som kan leda till ökad medvetenhet och självkänsla. Genom handledningarna där lässtrategierna presenterades fick vissa av lärarna ord och begrepp för saker de redan gjorde i sina klassrum. Med begreppen hittade man ett gemensamt språk mellan lärarna, och även mellan lärare och

elever: ”Jag har ju aldrig använt begreppen innan, för jag visste ju inte att de fanns. Men innehållsmässigt hur man jobbar med texter är för mig så självklart” (Lärare 4).

Åberg (2007) menar att grupphandledning som kompetensutveckling kan matcha sätt att göra utvecklingsarbete. Handledning kan leda till förändringar i arbetslaget, och det finns enligt författaren flera syften med handledningen. Vårt mål var från början den *Pedagogiska utvecklingen*, men under arbetets gång har vi sett att man inte enbart kan isolera ett syfte som utvecklas i handledningssammanhangen utan att man på något sätt berör eller utvecklar även;

- *Problemhantering* i form av råd eller förslag till varandra. När man arbetar med elever i behov av särskilt stöd är detta ofrånkomligt.
- *Grupputveckling* där vi ser att olika samarbeten inom gruppen utvecklas och man har väckt en diskussion med rektor om resursfördelningen.
- *Personlig utveckling* när man får ventilera och reflektera kring sitt eget agerande och lyssna till andras. Kanske har någon känt att man vill höja sin egen nivå, och någon annan kunnat sänka sin och ändå vara nöjd med sin insats.

Med tanke på Berhanus (2011) faktorer som kan påverka utrymmet för inkludering har vårt utvecklingsarbete berört de flesta av dessa på följande sätt:

- kompetens hos personalen- Lärarna har många års erfarenhet och är alla behöriga lärare i svenska
- anpassningar efter kursplanerna- Elever har fått läsa böcker och texter utifrån sina intressen och sin nivå. Dessutom har vissa elever följt grundskolans kursplan.
- olika bedömningsmetoder- Här har bland annat för- och eftertest, frågeformulär och textsamtal använts.
- samarbete mellan personal- Utvecklingsarbetet har lett till exempel på utökad samarbete mellan lärarna och med skolläring.
- Klasstorlek- Ibland har halvklassundervisning förekommit, men i övrigt är detta inget som vi haft möjlighet att påverka.
- skolläringens delaktighet- Rektor tar med sig frågan om utökad halvklassundervisning framöver. Skolläring varit delaktiga och skapat utrymme för utvecklingsarbetet.
- fortbildning för personalen- Lärarna säger själva att de ser utvecklingsarbetet som positiv kompetensutveckling.
- samarbete med föräldrar- Vi har endast informerat vårdnadshavare om arbetet kring lässtrategier.
- ekonomiska faktorer- Vi har kunnat anpassa och använda oss av de ramar som funnits på skolan. Vi har bland annat kunnat köpa in för- och eftertesten.

Vi kan se flera likheter med studien kring lärande influerad av aktionsforskning som Ahlberg, et al. (2002) beskriver. Även vårt resultat visade bland annat att lärarna kände stöd i sitt arbete genom reflektionstiden som fanns i handledningsgruppen. Vissa lärare uttryckte också att elever i behov av stöd i vissa fall visat på större initiativförmåga och förståelse genom att delta mer i samtalen i klassrummet.

### 7.3 Didaktiska och specialpedagogiska implikationer

Studiens resultat bygger främst på empiri från *en* skola och fyra inblandade lärares reflektioner kring arbetet med lässtrategier. Ändå kan resultatet av studien vara betydelsefullt ur både pedagogiskt och specialpedagogiskt perspektiv.

Lgr 11 (Skolverket, 2011a) framhåller vikten av att lärare anpassar undervisningen till varje elevs förutsättningar och behov med utgångspunkt i elevernas bakgrund, språk och kunskaper. Ahlberg (2015) tar upp just att det är en stor utmaning för skolans personal att möta och anpassa undervisningen för elevers olikheter. Reciprok undervisning med gemensamma textsamtal, kan vara ett sätt att utgå från elevers olika erfarenheter och kunskaper. Vygotskij (1999) skriver att man genom andra lär känna sig själv bättre, samt att det via dialog skapas betydelser. I vår studie skulle man kunna se på textsamtal som ett relationellt förhållningssätt, där man kan anpassa undervisningen för att alla elevers erfarenheter och kunskaper ska kunna tillgodoseas. På så sätt placeras problemet i sociala konstruktioner och lyfter bort problemet från individen (Nilholm, 2005). Även Säljö (2000) och det sociokulturella perspektivet betonar att lärande sker i alla sociala situationer. För att detta ska vara möjligt krävs ett tillåtande klassrumsklimat, där allas tankar och åsikter respekteras, varför det är en utmaning för skolledare och pedagoger att skapa förutsättningar för att alla elever ska känna tillit och delaktighet.

Nilholm (2005; 2007a) betonar att hur man som forskare ser på utveckling inom specialpedagogisk forskning beror på vilket perspektiv man ser igenom. Vi upplever att lärarna växlat mellan det individuella och det relationella perspektivet. Angående inkludering eller arbete utanför klassrummet sa en av lärarna att det beror på klassrumsklimatet; ”är det harmoni i den så kan de lika gärna vara kvar. Är det disharmoni där, då är de bättre att komma utanför” (Lärare 4). Å ena sidan kan vi se det relationella perspektivet bland lärarnas agerande i form av *det kommunikativa relationella perspektivet* (Ahlberg, 2015). Där fokuserar man på inkludering och exkludering i skolans pedagogik i processerna kring kommunikation, delaktighet och lärande. Å andra sidan kan vi i vissa fall se det individuella perspektivet, där man kategoriserar elever med diagnoser genom att vi under handledningstillfällena diskuterat kring elever med utvecklingsstörning.

Ahlberg (2007b) menar att skolan fortfarande ofta löser problemet med elevers behov av stöd genom att avskilja dem från den ordinarie undervisningen. I vår studie har arbetssättet byggts på inkluderande undervisning i främst helklass även om individuella lösningar behövts i vissa fall. Nilholm (2005) menar att dilemmat mellan det traditionella och det relationella perspektivet är individualism och människan som social varelse. Alltså att man ska erbjuda alla elever en utbildning som är likvärdig där alla får gemensamma erfarenheter, samtidigt som man ska bemöta individens olikheter (Nilholm, 2005).

Flera av lärarna upplevde under arbetets gång en hög arbetsbelastning och brist på tid i skolan. Då rektor och personal ansvarar för att tillämpa Skollagen, läroplaner och kursplaner samt övriga bestämmelser så att varje elev utvecklas så långt det är möjligt (Skolverket, 2012), krävs det att verksamheten ständigt följs upp och nya metoder prövas och utvecklas (Skolverket, 2011a, b). Specialpedagogik och därmed en specialpedagogisk kompetens kan bidra till ny kunskap där man genomför förändringsarbete och vill knyta teori och praktik (Ahlberg, 2015), precis som vår avsikt varit i detta utvecklingsarbete. Som speciallärare och specialpedagoger kommer vi att stötta lärare och arbetslag i hur man kan utveckla olika arbetssätt beroende på vilka behov som finns i elevgruppen. Där kommer förhoppningsvis att



vara en länk för att knyta teorin till praktiken och skapa inkluderande arbetsformer för att skolan ska utvecklas mot att bli en skola för alla.

Det är tydligt att de inblandade lärarna upplever det positivt att få avsatt tid för gemensam reflektion och handledning. Vi är övertygade om att skolor kan nå långt genom att prioritera denna form av kollegialt lärande för att främja reflektion och pedagogers egen metakognition. Boalt Boëthius och Ögren (2012) poängterar att uppdraget man har som handledare är att förenkla och underlätta för inläringen och det arbete som de handledda ska utföra. Vi har försökt förenkla genom att ta fram arbetsplaneringar och material utifrån lärarnas önskemål och behov för att de inte skulle känna stress med ett nytt arbetssätt utan kunde lägga mer tid på reflektion mellan handledningarna. För att utveckla elevers metakognition, tror vi att det är av stor vikt att även lärare ges tid och möjlighet att reflektera kring sin egen metakognition och hur denna påverkar undervisningen. Förhoppningsvis kan denna gemensamma reflektion och handledning leda till att personal inom skolan i allt högre grad lyckas möta och anpassa undervisningen till elevens behov och det som Vygotskij (1999) benämner elevens närmaste utvecklingszon.

Specialpedagogens roll är bland annat att kartlägga, analysera och bearbeta problem på organisations-, grupp- och individnivå (Ahlberg, 2007a). Vår studie har hjälpt oss att ännu bättre förstå att vårt arbete ofta behöver drivas på samtliga dessa nivåer för att nå så långt som möjligt. Det har också blivit tydligt hur dessa delar hänger ihop och påverkar varandra. I det relationella perspektivet skriver Ahlberg (2015) att man arbetar med att söka förklaringar till elevers skolproblem i de möten som sker mellan eleven och miljön på både individ-, grupp-, skol- och samhällsnivå. Vi ser fram emot att i vår kommande yrkesroll fortsätta att utveckla detta arbete för att främja lärande hos personal och elever samt främja inkludering och att elevers olikheter kan ses som möjligheter istället för svårigheter. Genom att handleda personalen och på så sätt nå fler elever hoppas vi kunna arbeta för att utveckla och förändra verksamheter.

Det traditionella perspektivet där man placerar problemet hos eleven sägs vara det perspektiv som dominerar skolan idag (Ahlberg, 2007b; Nilholm, 2005). Lärarna i studien beskriver eleverna på olika sätt, men generellt upplever vi inte att lärarna lagt tyngdvikt vid att det skulle vara eleven som äger problemet som i det traditionella perspektivet (Nilholm, 2005). Lärarna konstaterar mer elevens nivå som ett utgångsläge för att veta hur man ska kunna lägga upp och anpassa undervisningen i klassen. Vi ser inte heller att de har för vana att använda neurologiska förklaringar till individens brister (Nilholm, 2007b).

## 7.4 Fortsatt forskning

Under arbetets gång har mängder av frågor, tankar och reflektioner väckts och flera av dessa har vi tillsammans med involverade lärare, elever, rektor och handledare kunnat bearbeta och funnit gemensamma lösningar kring. Vissa frågor som väckts skulle dock kräva ytterligare studier för att kunna besvaras och några av dessa är följande:

- Hur upplever och uttrycker sig elever kring sitt lärande och arbetet med lässtrategier, i synnerhet elever med utvecklingsstörning?
- Vilka mönster kan utläsas via noggrannare analys av för- respektive eftertesten, till exempel vilken typ av texter, som elever har lättare respektive svårare för?
- Hur ser resultatet ut för pojkar respektive flickor?

- Vad beror det på att mer än en tredjedel av eleverna inte hann färdigt eftertestet i läsförståelse?
- Hur kan resultatet analyseras för elever i särskolan?

För elever som kämpar med att läsa och förstå texter och har behov av att utveckla ändamålsenliga lässtrategier, har vårt utvecklingsarbete troligtvis pågått under en relativt kort period. I fortsatt forskning skulle det därför vara intressant att studera elevers läsprocesser genom reciprok undervisning under en längre period, till exempel under ett läsår. Hur kan studiens resultat följas upp i ett längre och mer longitudinellt tidsperspektiv?

Hur kan skolan arbeta vidare för att främja inkluderande arbetsformer som gynnar alla elevers lärande och hur kan det kollegiala lärandet stärkas? Normell (2002) skriver att handledning kan leda till bättre relationer och bättre psykisk arbetsmiljö, varför det skulle vara intressant att utveckla och följa upp grupphandledning och det kollegiala lärandet på längre sikt. Ahlberg (2009) efterfrågar fler praktiska studier, gärna i form av aktionsforskning, där exempelvis speciallärare/pedagoger, lärare och forskare kan samverka. Vi ser fram emot att ingå i fler aktionsforskningssammanhang, men också ta del av andras praktiska studier där praktik och teori går hand i hand.

Reciprok undervisning är en strategiorienterad undervisning, som vi lagt fokus på i den här studien. Det skulle därför vara intressant att även handleda lärare och träna elever i mer innehållsorienterade sätt att undervisa, för att kunna utvärdera dessa två och studera hur olika sätt att undervisa elever kring läsförståelsestrategier påverkar resultatet. Lundberg (2010) hänvisar till en studie, där den innehållsorienterade metodiken gav det klart bästa resultatet jämfört med den strategiorienterade. Detta knyter an till ytterligare en frågeställning som väckts kring hur lärare och speciallärare/pedagoger kan stärka sina kunskaper kring bedömning och uppföljning av elevers läsförståelse samt hur effektiva olika metoder kan vara i olika sammanhang och för olika lärare och elever.

När det gäller svensk läsforskning har vi under arbetets gång noterat att få svenska studier fokuserat på mellanåren och högstadiet, då antalet och omfattningen av faktatexter ökar betydligt, vilket också Reichenberg (2014c) framhåller. Därför skulle fler sådana studier vara intressanta, inte minst för att arbetet med lässtrategier behöver pågå under hela studietiden och involvera samtliga lärare (Reichenberg, 2014c).

I bakgrunden betonas att elever i särskolan inte alltid utmanats tillräckligt i sin kunskapsutveckling. Därför skulle det vara intressant att jämföra arbete med texter för elever i särskoleklasser respektive integrerade elever i grundskolan. En annan frågeställning som dykt upp under arbetets gång är hur kunskapsutvecklingen följs upp för elever i särskolan, bland annat med tanke på att dessa elever inte genomför nationella prov eller ingår i internationella studier som till exempel PISA.

En av skolans uppgifter är att hantera elevers olikheter samt öka alla elevers tilltro till sin egen förmåga. Det blir därför ett angeläget forskningsområde att ta reda på vilka framgångsfaktorer som finns för att lyckas skapa ett positivt klassrumsklimat samt främja inkluderande arbetsformer och förhållningssätt. Det är också en utmaning att studera hur framgångsfaktorer och kunskap kring dessa kan överföras inom och mellan organisationer och på så sätt skapa ännu bättre förutsättningar för att realisera inkludering.

Slutligen skulle vi vilja ta upp att det skulle vara intressant att analysera hur vi fungerat som handledare med tanke på bland annat fördelning av talutrymme. Bladini (2007) tar upp att handledaren i en studie talar med olika betoning beroende på om vi talar om en lärares eller en elevs problem eller beteende. Detta skulle vara intressant med tanke på att vi i vår kommande yrkesroll ska kunna agera som kvalificerad samtalspartner för våra kollegor på skolorna, samt bemöta elever, vårdnadshavare och andra professioner på ett respektfullt och förtroendeingivande sätt.

## 8. Litteraturlista

- Ahlberg, A. (2007a).Handledning för förändring. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 241-267). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007b). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Tema specialpedagogik: Pedagogisk Forskning i Sverige*. 12(2), 84–95.
- Ahlberg, A. (2007c). Specialpedagogik- ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2009). Epilog. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning* (s.341-346). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.
- Ahlberg, A., Klasson, J-Å. & Nordvall, E. (2002). *Reflekterande samtal för pedagogisk utveckling*. Jönköping: Insikt 2005:2. Vetenskapliga rapporter från Högskolan för Lärande och Kommunikation.
- Ainscow, I. (1998). Would it work in theory? : Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (ed.), *Theorising Special Education* (s.7-20). New York: Routledge.
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg. (Red.), *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning*. (s.109-127). Lund: Studentlitteratur.
- 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 2015-06-04 från [http://www-tandfonline-om.ezproxy.ub.gu.se/doi/abs/10.1080/08856250903016854#.VXByq2PGPIU](http://www.tandfonline-om.ezproxy.ub.gu.se/doi/abs/10.1080/08856250903016854#.VXByq2PGPIU)
- Armstrong, D., Armstrong, F. & Barton, L. (1998). From theory to practise Special education and the social relations of academic production. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (ed.), *Theorising Special Education* (s.32-43). New York: Routledge.
- Aspelin, J. (2013). Introduktion. I J, Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik- i teori och praktik* (s.7-12). Kristianstad: University Press.
- Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik. I J, Aspelin (red.), *Relationell specialpedagogik- i teori och praktik* (s.13-26). Kristianstad: University Press.
- Berhanu, G. (2011). Inclusive Education in Sweden: Responses, challenges, and prospects. *International Journal of Special Education*, 26(2), 128-148.
- Berhanu, G. & Gustafsson, B. (2009). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. I A. Ahlberg (red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*. (s. 81-101). Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad universitet: Pedagogiska institutionen.
- Bladini, K. (2007). Specialpedagogers handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 199-224). Lund: Studentlitteratur.
- Boalt Boëthius, S. & Ögren, M-L. (2012). *Möjligheter och utmaningar i grupphandledning- Teori och verklighet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Gjems, L. (2007). Meningsskapande handledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 179-198). Lund: Studentlitteratur.

- Gonzalez, M., Hugander, M., Jonsson, M., Pettersson, E., Trapp, M. och Widmark, M. (2014). *En läsande klass – Träna läsförståelse*. Stockholm: Liber AB.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2009). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Handal, G. (2007). Handledaren – Guru eller kritisk vän. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s. 19-31). Lund: Studentlitteratur.
- Helldin, R. & Sahlin, B. (2010). *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Jakobsson, I-L & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder – Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, M-G. (2004). *Handledning klassdiagnoser i Läsnings och skrivning för högstadiet och gymnasiet*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget.
- Järpsten, B. (1999). *DLS Handledning för skolor 2-3*. Stockholm. Hogrefe Psykologiförlaget.
- Järpsten, B. (2002). *DLS Handledning för skolor 7-9 och år 1 i gymnasiet*. Stockholm. Hogrefe Psykologiförlaget.
- Järpsten, B. & Taube, K. (2010). *DLS Handledning för skolor 4-6*. Stockholm. Hogrefe Psykologiförlaget.
- Kvale, s. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R. (2014). *32 uppsatser. Analys av examensarbeten i specialpedagog- och speciallärarutbildningen på Göteborgs universitet. Underlag för självvärdering inför UKÄ:s granskning läsåret 2013/14*. (Manuskript). Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Langelotz, L. (2014). Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences 348) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2015-02-25 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/34853>
- Liberg, C. (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse*. Fördjupas analys av PIRLS. I Skolverket. *Aktuella analyser 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Mitchell, D. (2014). *What really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based teaching strategies*. London: Routledge.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik- Vilka är de grundläggande perspektiven. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138.
- Nilholm, C. (2007a) Forskning om specialpedagogik – landvinningar och utvecklingsvägar. *Tema specialpedagogik: Pedagogisk Forskning i Sverige*. 12(2), 96–108.
- Nilholm, C. (2007b). *Perspektiv på specialpedagogik*. Malmö: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid- om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Palinscar Sullivan, A. & Brown, L. A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities. *Cognition and Instruction 1* (2), s. 117-175.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber AB.

- Reichenberg, M. (2014a). Det finns människor som tror att sådana som vi inte kan lära sig att förstå vad det står. I S. Fischbein (Red.), *Ungdomar läser och skriver – Specialpedagogiska perspektiv* (s.187-206). Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, M. (2014b). The importance of structured text talks for students' reading comprehension. An intervention study in special schools. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15, (3-4), s. 77-94.
- Reichenberg, M. (2014c). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Reichenberg, M. (2015). Metodruschen. *Specialpedagogisk tidskrift – att undervisa* (nr.1),6-9.
- Reichenberg, M. & Emanuelsson, B.-M. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om texter: En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge – tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- och utviklingsarbeid i Norge*, 8 (1), s 1-17.
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rosenqvist, J. (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Tema: Specialpedagogik. Pedagogisk forskning i Sverige* 12(2), 109-118.
- Rönnerman, K. (2007).Handledning i ljuset av aktionsforskning. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 99-116). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2012a). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (red.), *Aktionsforskning i praktiken- förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.21-40). Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2012b). Systematiskt kvalitetsarbete i förskolan. I K. Rönnerman (red.). *Aktionsforskning i praktiken- förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.89-104). Lund: Studentlitteratur.
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån' som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education, 44) Källered: Ineco. Hämtad: 2014-11-13 från <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:656947/FULLTEXT02.pdf>
- SFS 2007:638. *Examensordning för specialpedagogexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2008:132. *Examensordning för Speciallärarexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skagen, K. (2007). Ett tema av yttersta betydelse – om handledning under senmodernismen. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Handledning i pedagogiskt arbete*. (s. 33-58). Lund: Studentlitteratur.
- Skolinspektionen (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*. Rapport 2010:9.
- Skolverket (2002). *Efter skolan. En utvärdering av gymnasieutbildningen*. Rapport 223. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011b). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011c). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012). *Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet. Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013). *PISA 2012 -15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Fritzes.
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets skriftserie nr 2/2006.

- Swärd, A.-K. (2014). Ett renoveringsarbete – varför blev det så? I S. Fischbein (Red.), *Ungdomar läser och skriver – specialpedagogiska perspektiv* (s.121-134). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Söderström, Å. (2012) Att lära av egen praxis. I K. Rönnerman (red.), *Aktionsforskning i praktiken- förskola och skola på vetenskaplig grund* (s.123-140). Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2013). *Läsinlärning och självförtroende – Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Lund: Studentlitteratur.
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Liber AB.
- Tripp, D. (2005, 12). Action research: a methodological introduction. *Educacao e pesquisa*, 31(3). 446-466. Hämtad 2015-02-01 från [www.revistas.usp.br/ep/article/download/27989/29771](http://www.revistas.usp.br/ep/article/download/27989/29771)
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, June 7-10.
- van den Bos, K P., Nakken, H., Nicolai, P G. & van Houten, E J. (2007). Adults with mild intellectual disabilities: can their reading comprehension ability be improved? *Journal of Intellectual Disability Research*, 51. (11), 835-849. Hämtad 2015-06-04 från <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=6ef77543-6a8c-4ad3-9a32-9e1cd4b61fb4%40sessionmgr198&vid=1&hid=118>
- Varnhagen, C K. & Goldman, S R. (1986). Improving comprehension: Casual Relations Instruction for Learning Handicapped Learners. I *The Reading Teacher*, 39. (9), 896-904.
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Åberg, K. (2007). Handleda lärgrupper- för vad och vem? I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s.77-95). Lund: Studentlitteratur

# Bilaga 1

## *Information till vårdnadshavare*

Vi kommer under en period framöver att arbeta extra intensivt kring **läsförståelse** och **lässtrategier**.

Läsförståelse ingår i samtliga ämnen, men vi kommer främst att använda svenskalektioner för detta arbete. Forskning har visat att regelbunden och strukturerad undervisning kring lässtrategier gett positiva resultat för läsare på alla nivåer.

*De strategier vi främst kommer att använda och arbeta med är följande fem:*

1. att förutsäga/förutspå innehållet
2. att ställa egna frågor till texten
3. att utreda oklarheter, ord och begrepp
4. att skapa inre bilder
5. att sammanfatta det viktigaste av innehållet

Eleverna kommer också träna på att berätta om innehållet i olika typer av texter, resonera om budskapet och koppla det de läst till egna erfarenheter och åsikter.

Vi kommer att genomföra test i läs- respektive ordförståelse före och efter perioden, utvärdera arbetet med eleverna och ta upp detta i samband med utvecklingssamtalet.

Med vänliga hälsningar/svensklärarna i årskurs 7 samt resursteamet

---

Arbetet och uppföljningen kommer att dokumenteras av Lena Jansson och Lina Appelberg för att ingå som en del i en D-uppsats i utbildningen till speciallärare.

Vi riktar in studien på lärares erfarenheter kring läsundervisningen, och kommer därför inte att analysera enskilda elevers resultat.

Hör av Er vid eventuella frågor!

*Ansvariga för studien:*

Lena Jansson	( <a href="mailto:lana.jansson@magnusladulasskolan.se">lena.jansson@magnusladulasskolan.se</a> )	0766 27 32 94
Lina Appelberg	( <a href="mailto:lina.appelberg@habokommun.se">lina.appelberg@habokommun.se</a> )	0707 21 78 78



## Bilaga 2

### Frågeformulär kring läsförståelse

Frågeformuläret riktar sig mot undervisning i ämnet svenska i skolår 7.

Hur länge har du undervisat i ämnet svenska? \_\_\_\_\_ år.

1 Hur undervisar du i läsförståelse idag?

2 Hur är fördelningen mellan arbete med texter i helklass/ grupper/individuellt?

Ange mest förekommande undervisningsform med 1 och minst förekommande med 3.

\_\_\_helklass \_\_\_ grupper \_\_\_ individuellt

3 Hur lätt är det att få med alla i helklassituationerna?

Lätt            1            2            3            4            5            svårt

4 Vilken typ av texter/material använder du i undervisningen?

5 Hur väljer du ut texterna?

6 Samarbetar du med andra lärare kring läsförståelse?

JA             NEJ

7 Om Ja, hur ser samarbetet ut?

8 Hur arbetar du med ord och begreppsförståelse?

9 Gör du idag några anpassningar av arbetssätt för elever i behov av särskilt stöd. Vilka i så fall?

10 Hur upptäcker du om det finns elever som behöver extra stöd i sin läsutveckling?

11 Upplever du att det finns för- eller nackdelar med ditt sätt att undervisa? Ge exempel.

## Bilaga 3

### Mina reflektioner kring läsning och läsförståelse

1. Vilket tycker du är lättast; läsa, skriva, lyssna eller tala. Rangordna från 1 till 4 där 1 är lättast och 4 svårast:

---

---

---

---

---

2. Vilken typ av texter läser du mest på fritiden?

---

---

---

3. Hur ofta läser du böcker på fritiden?

---

---

---

4. Tycker du att texterna i skolan är lätta eller svåra att förstå? Skriv gärna i vilka ämnen texterna brukar vara lätta respektive svåra.

---

---

---

---

5. Vad är det som kan göra en text svår att förstå?

---

---

---

---

6. Vad brukar du göra om du har svårt att förstå innehållet i en text?

---

---

---

---

---

---

---

---

7. Vilka olika sätt kan du läsa en text på?

---

---

---

8. Vilka olika typer av texter känner du till?

---

---

---

9. Det här vill jag göra för att stärka min läsförståelse i alla ämnen:

---

---

---

10. Det här vill jag att ni i skolan hjälper mig med:

---

---

---

11. Detta kan vara bra för oss att veta om dig (t ex intressen, hjälpmedel, hur du lär dig bäst.....)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Namn: \_\_\_\_\_ Klass: \_\_\_\_\_

## Bilaga 4

### Utvärdering

### Frågeformulär

1. Hur har träffarna/handledningen varit? Vad ser du som hinder eller möjligheter med den här typen av utvecklingsarbete? Vad har dessa veckor bidragit med?

---

---

---

---

---

2. Kommer du kunna använda dessa 5 lässtrategier i din fortsatta undervisning? På vilket sätt?

---

---

---

3. Upplever du att detta arbetssätt kan utveckla alla elever oavsett diagnos/funktionsnedsättning (som t.ex. utvecklingsstörning).

---

---

---

4. Hur vill du fortsätta arbeta med läsförståelsestrategier med dina elever?

---

---

---

## Bilaga 5

### Mina reflektioner kring läsning och läsförståelse

1. Vilket tycker du är lättast; läsa, skriva, lyssna eller tala. Rangordna från 1 till 4 där 1 är lättast och 4 svårast:

---

---

---

---

---

2. Vilken typ av texter läser du mest på fritiden och hur ofta?

---

---

---

---

3. Tycker du att texterna i skolan är lätta eller svåra att förstå? Skriv gärna i vilka ämnen texterna brukar vara lätta respektive svåra.

---

---

---

---

4. Vad brukar du göra om du har svårt att förstå innehållet i en text?

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Vilka olika sätt kan du läsa en text på?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

