GÖTEBORGS UNIVERSITET

Läsundervisning i anpassad grundskola

-En kvalitativ studie om lärares perspektiv på läsundervisning för elever som läser ämnesområden

Amanda Angberg Björdén
Sara Gustafsson Svedberg
Emma Qvarnström

Speciallärarprogrammet med inriktning mot intellektuell funktionsnedsättning

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLI601
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2026
Handledare: Christina Löfving
Kurs, Examinator: Girma Berhanu, Jana Hanzel Krátká
Uppsats, Examinator: Ulrika Wolff

Nyckelord: anpassad grundskola, emergent literacy, kvalitativ studie, läsundervisning, specialpedagogiska perspektiv, ämnesområden

Abstract

Syftet med studien är att nå fördjupad kunskap om hur lärare i anpassad grundskola utformar och genomför läsundervisning för elever som läser ämnesområden, med fokus på tidiga och grundläggande läsförmågor. Genom att synliggöra vilka metoder och strategier som används i undervisningen samt hur dessa motiveras av lärarna, avser studien att bidra med praktiknära kunskap. Studien utgår från en kvalitativ ansats. Datainsamlingen har genomförts i två steg genom semistrukturerade intervjuer med åtta lärare samt fyra kompletterande, icke-deltagande observationer av läsundervisning. Det empiriska materialet har analyserats genom en teoribaserad tematisk analys. Analysen tar stöd i specialpedagogiska perspektiv; det relationella och kategoriska perspektivet samt i emergent literacy-teorin. Resultatet visar att lärarna menar att läsundervisningen i hög grad formas i relation till elevernas individuella förutsättningar, intressen och behov, vilket leder till en flexibel och ofta individualiserad undervisning. Samtidigt framträder en variation i hur läsning förstås, där den dels konstrueras som en teknisk färdighet kopplad till avkodning, dels som deltagande i meningsfulla och kommunikativa literacypraktiker. Multimodala arbetssätt och alternativt kompletterande kommunikation (AKK) framstår som centrala inslag i undervisningen. Vidare synliggörs en spänning mellan att utgå från elevens aktuella nivå och att samtidigt utmana eleverna i riktning mot mer systematisk och strukturerad läsutveckling. Studien bidrar med fördjupad kunskap om läsundervisning inom ämnesområden och belyser hur val av strategier och metoder kan förstås i relation till olika specialpedagogiska perspektiv.

Förord

Denna magisteruppsats behandlar lärares perspektiv på läsundervisning i anpassad grundskola för elever som läser ämnesområden. Att kunna läsa är en grundläggande förutsättning för ett aktivt deltagande som samhällsmedborgare, samtidigt som läsning öppnar dörrar till nya världar, perspektiv och erfarenheter. Arbetet med uppsatsen har varit utvecklande och bidragit till fördjupad förståelse för den komplexitet som präglar läsundervisning i anpassad grundskola. De kunskaper och insikter som utvecklats under arbetets gång utgör en värdefull grund i vårt fortsatta arbete med elever i anpassad grundskola.

Vi vill rikta ett tack till vår handledare för vägledning samt kloka och konstruktiva synpunkter genom hela forskningsprocessen. Vidare vill vi tacka de lärare som deltagit i studien och generöst delat med sig av sina erfarenheter.

Arbetet med denna magisteruppsats har varit en process som präglats av både engagemang och utmaningar. Det har varit värdefullt att genom hela processen kunna dela arbetet likvärdigt, vilket har möjliggjort ett kontinuerligt utbyte av tankar och gemensam utveckling av studiens innehåll. Vi vill därför rikta ett varmt tack till varandra för ett gott samarbete och ett ömsesidigt stöd under arbetets gång.

I arbetet med uppsatsen har AI-baserade verktyg använts som ett stöd i skrivprocessen, exempelvis för språklig bearbetning och struktur. Dessa verktyg har dock inte använts för att generera innehåll, utan samtliga tolkningar och slutsatser är författarnas egna.

Amanda Angberg Björdén
Sara Gustafsson Svedberg
Emma Qvarnström Göteborg, maj 2026

Innehåll

1 Inledning 6

2 Syfte och forskningsfrågor 8

3 Bakgrund 9

3.1 Hur läsundervisning kan förstås utifrån olika styrdokument 9

3.2 Läsundervisningens metoder och centrala komponenter 10

4 Tidigare forskning 13

4.1 Utformning av läsundervisning för elever som läser ämnesområden i anpassad grundskola 13

4.1.1 Systematik och centrala komponenter i läsundervisning 13

4.1.2 Läsning som deltagande i literacypraktiker 14

4.2 Motiv för de val av metoder, strategier och organisering som görs inom läsundervisning 15

4.2.1 Lärares förväntningar som motiv för val av metoder, strategier och organisering 15

4.2.2 Lärares motiv för didaktiska val mellan evidens och praktik 16

4.2.3 Sammanfattning 17

5 Teoretiska utgångspunkter 18

5.1 Specialpedagogiska perspektiv 18

5.2 Emergent literacy-teorin 19

5.3 Sammanfattning 20

6 Metodologi 21

6.1 Metodologisk ansats 21

6.2 Metodval och forskningsdesign 21

6.2.1 Datainsamling 21

6.2.1.1 Pilotstudie 22

6.2.1.2 Intervjuer 22

6.2.1.3 Observationer 22

6.2.2 Urval 22

6.3 Bearbetning och analys 24

6.4 Tillförlitlighet, giltighet och relaterbarhet 24

6.5 Etiska överväganden och GDPR 25

7 Resultat 26

7.1 Läsundervisningens utformning 26

7.1.1 Multimodala arbetssätt och alternativ kompletterande kommunikation....26
7.1.2 Läsundervisning utifrån förutsättningar och individanpassning.....28
7.1.3 Flexibel läsundervisning genom situationsanpassning och strukturerade moment.....28
7.1.4 Läsning som deltagande i literacypraktiker 29
7.2 Motiveringar till val i läsundervisning 31
7.2.1 Organisering utifrån elevernas olika förutsättningar 31
7.2.2 Grupp eller individbaserad undervisning 32
7.2.3 Motivation, meningsfullhet och alternativ kompletterande kommunikation i läsundervisningen.....32
7.3 Sammanfattning..... 34
8 Diskussion 35
8.1 Resultatdiskussion 35
8.2 Metoddiskussion..... 37
8.3 Studiens kunskapsbidrag 38
8.4 Förslag till vidare forskning..... 38
Referenser 40
Bilagor 43

1 Inledning

I ett samhälle där utbildning ses som en central förutsättning för delaktighet, självständighet och livslångt lärande är frågor om tillgänglig och likvärdig undervisning av grundläggande betydelse. Rätten till utbildning för personer med funktionsnedsättning fastställs i internationella konventioner, där utbildning lyfts fram som en mänsklig rättighet och en förutsättning för full delaktighet i samhällslivet (Förenta nationerna [FN], 2006). I svensk lagstiftning betonas att utbildningen ska vara likvärdig och att varje elev ska ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar (Skollag [SFS], 2010:800). Läskunnighet utgör i detta sammanhang en central förutsättning för aktivt medborgarskap och självständighet (UNESCO, 2017). Studien fokuserar på elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF), ett begrepp som i enlighet med svensk skollagstiftning avser nedsättningar i kognitiva och adaptiva förmågor som påverkar individens möjligheter att tillgodogöra sig undervisning i traditionell skolform (Granlund & Göransson, 2019). Elevgruppen är heterogen och omfattar individer med varierande kommunikativa och kognitiva förutsättningar, vilket ställer krav på undervisningens utformning och anpassning (Granlund & Göransson, 2019; SFS, 2010:800). Anpassad grundskola är en skolform i det svenska skolsystemet som riktar sig till elever med IF. För att en elev ska tas emot i anpassad grundskola krävs en utredning som visar att eleven till följd av sin funktionsnedsättning inte bedöms kunna nå grundskolans kunskapskrav. Utredningen ska enligt skollagen omfatta pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning (SFS, 2010:800).

Inom anpassad grundskola ska utbildningen anpassas efter varje elevs behov och förutsättningar, samtidigt som den ska främja kunskapsutveckling och progression. Undervisningen i anpassad grundskola organiseras antingen utifrån kursplanen ämnen eller ämnesområden. Ämnen i anpassad grundskola innebär att undervisningen struktureras i skolämnen och riktar sig främst till elever med lindrig till måttlig IF. Innehållet anpassas efter elevernas förutsättningar och följer särskilda kunskapskrav vilket beskrivs i Läroplan för anpassade grundskolan [Lgra22], 2022. Ämnesområden, till skillnad från ämnen, riktar sig främst till elever med mer omfattande IF och kännetecknas av ett helhetsperspektiv på lärande, där innehållet organiseras tematiskt snarare än ämnesindelat. Undervisningen struktureras inom fem områden: kommunikation, verklighetsuppfattning, vardagsaktiviteter, estetisk verksamhet samt motorik. Detta innebär att undervisning enligt ämnesområden ställer särskilda krav på hur exempelvis läsundervisning utformas, då den inte utgår från traditionella ämnesstrukturer (Lgra22, 2022).

Inom ämnesområdet kommunikation ingår arbete med literacyrelaterade färdigheter, såsom att uppmärksamma bokstavsformer, förstå samband mellan ljud och bokstav samt utveckla strategier för att tolka och använda skriftspråk i olika sammanhang (Lgra22, 2022). Detta innebär att även elever som läser ämnesområden möter innehåll som relaterar till tidiga och grundläggande läsförmågor. Historiskt har dock föreställningar om begränsade utvecklingsmöjligheter påverkat synen på vilka elever som anses kunna tillgodogöra sig systematisk läsundervisning, särskilt elever med måttlig till svår IF (Erickson & Koppenhaver, 2020). Samtidigt visar senare forskning att elever med IF kan utveckla grundläggande läsförmågor när läsundervisningen är strukturerad, explicit och långsiktigt planerad (Dessemontet m.fl., 2022; Reichow m.fl., 2019). Forskningen pekar således på att läsundervisningens utformning har avgörande betydelse för elevers möjligheter att utveckla literacyrelaterade färdigheter.

I verksamheter inom anpassad grundskola aktualiseras därmed frågor om hur läsundervisning för elever som läser ämnesområden konkret kan utformas och genomföras i relation till elevgruppens behov och skolans uppdrag (SFS, 2010:800; Lgra22, 2022). Det handlar om vilka

metoder och strategier som används, hur läsundervisningen organiseras samt hur lärare motiverar sina val av metoder och strategier i läsundervisningen i en kontext där både anpassning och kunskapsutveckling ska balanseras. Lärare som arbetar inom anpassad grundskola har ofta specialpedagogisk kompetens, exempelvis genom utbildning till speciallärare eller specialpedagog. Samtidigt varierar utbildningsbakgrunden, vilket innebär att läsundervisningen kan formas utifrån olika professionella erfarenheter och perspektiv. Trots att forskning har visat att elever med IF kan utveckla läsförmågor saknas särskilt kunskap om hur lärare i svensk anpassad grundskola konkret utformar och motiverar läsundervisning för elever som läser enligt ämnesområden, samt hur dessa val relaterar till såväl evidensbaserad undervisning som elevers kommunikativa och kognitiva förutsättningar (jfr Reichow m.fl., 2019). Denna kunskapslucka är problematisk, då den innebär begränsade möjligheter för speciallärare och andra verksamma inom anpassad grundskola att utveckla läsundervisning som både vilar på vetenskaplig grund och är anpassad till elevgruppens behov. Brist på praktiknära kunskap riskerar därmed att påverka läsundervisningens kvalitet och i förlängningen elevers möjligheter att utveckla grundläggande literacyfärdigheter.

Mot denna bakgrund avser den föreliggande kvalitativa studien, genom intervjuer och observationer, att bidra med fördjupad kunskap om hur lärare i anpassad grundskola utformar och genomför läsundervisning för elever som läser ämnesområden, med fokus på tidiga och grundläggande läsförmågor. Genom att synliggöra vilka metoder och strategier som används i undervisningen samt hur dessa motiveras av lärarna, avser studien att bidra med praktiknära kunskap. Undervisningspraktiken analyseras i relation till de specialpedagogiska perspektiven, relationellt och kategoriskt perspektiv, samt i relation till emergent literacy-teorin, vilka förklaras i avsnittet teoretiska utgångspunkter. Studien avgränsas till läsundervisning för elever som läser ämnesområden i anpassad grundskola, då denna elevgrupp och undervisningsform är mindre beforskad än motsvarande undervisning inom ämnen.

Uppsatsen är disponerad enligt följande. Inledningsvis presenteras studiens syfte, frågeställningar och bakgrund. Därefter följer kapitel om tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. I metodkapitlet redogörs för studiens metodologiska ansats, forskningsdesign, datainsamling, urval och analys. Resultatet presenteras i tematiserad form och analyseras i relation till studiens teoretiska perspektiv. Avslutningsvis diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning, metodologiska överväganden samt implikationer för praktik och fortsatt forskning.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att nå fördjupad kunskap om hur lärare i anpassad grundskola utformar och genomför läsundervisning för elever som läser ämnesområden, med fokus på tidiga och grundläggande läsförmågor. Genom att synliggöra vilka metoder och strategier som används i undervisningen samt hur dessa motiveras av lärarna, avser studien att bidra med praktiknära kunskap. Analysen genomförs i relation till specialpedagogiska perspektiv och emergent literacy-teori.

- Hur utformas läsundervisning för elever som läser ämnesområden i anpassad grundskola?
- Hur motiverar lärare sina val av metoder, strategier och organisering i läsundervisningen för elever som läser ämnesområden?

3 Bakgrund

I detta bakgrundskapitel förklaras inledningsvis läsundervisning för elever med IF i relation till aktuella styrdokument. Följt av en kort tillbakablick på läsutveckling i formell undervisning med fokus på metoder och centrala komponenter inom läsundervisning.

3.1 Hur läsundervisning kan förstås utifrån olika styrdokument

I skollagen (SFS 2010:800), som är det övergripande regelverket för det svenska skolväsendet, finns ett antal bestämmelser som avser elevers rätt till utbildning och undervisning. Även om läsundervisning inte explicit benämns, kan dessa bestämmelser förstås som en grund för elevers rätt att utveckla läsförmåga. Under rubriken barns och elevers utveckling i 3 kap. 2 § anges att alla elever i samtliga skolformer ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. (SFS, 2010:800, 3 kap. 2 §).

Vidare framgår i 11 kap. 2 § att den anpassade grundskolan ska ge elever med IF en utbildning som möjliggör kunskapsutveckling och förmåga att tillägna sig dessa kunskaper. Utbildningen ska även bidra till personlig utveckling och förbereda eleverna för aktiva livsval samt ligger till grund för fortsatt utbildning. Detta innebär att undervisningen behöver inkludera innehåll som möjliggör utveckling av grundläggande akademiska färdigheter, däribland läsning. Läsning blir därmed central både för att kunna tillägna sig kunskaper och för delaktighet i samhällslivet.

Historiskt har dock undervisningen för elever med IF präglats av begränsade utbildningsambitioner och låga förväntningar på elevers utvecklingsmöjligheter. Under lång tid har elever med IF i liten utsträckning getts tillgång till undervisning som syftar till utveckling av akademiska färdigheter såsom läsning, skrivande och matematik (Granlund & Göransson, 2019). Detta kan delvis förstås utifrån rådande samhällssyn på elevers bildningsförmåga samt föreställningar om vad elever med IF anses kunna tillgodogöra sig inom ramen för skolans undervisning (Skolforskningsinstitutet, 2025). I takt med förändrade utbildningspolitiska mål och ett ökat fokus på delaktighet och likvärdig utbildning har undervisningens betydelse för elever med IF kommit att uppmärksammas i allt högre grad.

I läroplanens inledande delar för grundskola (Lgr22, 2022) och anpassad grundskola (Lgra22, 2022), under rubriken Skolans uppdrag, nämns ordet läsning uttryckligen vid endast ett tillfälle;

> ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.” (Lgr22, 2022; Lgra22, 2022. Kap.1).

Det framgår av texten att läsning är viktigt. Däremot framgår det inte explicit om läsförmåga främst är till för att för att kunna tillgodogöra sig kunskap i skolan generellt eller om läsningen har betydelse för personlig utveckling. Istället är det läsningens betydelse för kommunikation och språkligt självförtroende hos individer som lyfts fram (SOU 2025:19).

I Lgra22 (2022) framgår vidare att skolan ska ansvara för att varje elev som läser ämnesområden efter genomgången anpassad grundskola, bland annat ska kunna använda det svenska språket för att kommunicera på ett nyanserat sätt samt använda digitala verktyg för exempelvis kunskapssökande, kommunikation och lärande (Lgra22, 2022. Kap. 2.2). I beskrivningen av ämnesområdet kommunikation fastslås att eleverna genom undervisningen; ska ges möjlighet

att utveckla sin förståelse av ord och begrepp samt förmågan att läsa, skriva och delta i skriftspråkliga aktiviteter. Eleverna ska i undervisningen även få möta och uppleva olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande. Därigenom får eleverna förutsättningar att utveckla sitt språk, identitet och förståelse för omvärlden. (Lgra22, 2022. Kap. 3.16).

För de tidiga skolåren omfattar det centrala innehållet som lyfts fram att undervisningen ska innehålla bland annat; bokstavskännedom exempelvis form och struktur, koppling mellan ljud och bokstav utifrån elevens erfarenhet och intresse. Strategier för att avkoda och förstå enkla ord. Detta pekar på att elever som läser ämnesområden tidigt förväntas att möta en strukturerad undervisning i grundläggande läsfärdigheter (Lgra22, 2022. Kap. 3.16). Samtidigt kännetecknas elevgruppen av stor heterogenitet vad gäller kommunikativa och kognitiva förutsättningar (Granlund & Göransson, 2019). Undervisningen behöver därför utformas med struktur, anpassning och möjlighet till progression över tid, i enlighet med skollagens krav på att utbildningen ska ta hänsyn till varje elevs förutsättningar (SFS, 2010:800). Undervisningens innehåll, kvalitet och organisering lyfts därmed fram som centrala faktorer för elevers möjligheter att utveckla kunskaper och färdigheter som är betydelsefulla för självständighet och deltagande i samhällslivet (Skolforskningsinstitutet, 2025).

På begäran av regeringen gavs i december 2023, en särskild utredare i uppdrag att föreslå ändringar för de obligatoriska skolformerna och fritidshemmet, utredningen fick namnet Läroplansutredningen. Utredningens betänkande Kunskap för alla (SOU 2025:19), har bland annat granskat hur läsning beskrivs och uttrycks i läroplanerna. I utredningens förslag om vissa närliggande läroplansfrågor lämnades följande förslag om läsning;

> ”I läroplanernas inledande delar ska grundläggande färdigheter i att läsa, skriva och räkna förstärkas. Av kursplanen i svenska ska det framgå att läs- och skrivinlärning har en särställning under lågstadiet. Mål och innehåll som berör grundläggande läs- och skrivinlärning ska konstrueras med utgångspunkt i systematisk och explicit undervisning med phonics (strukturerad ljudningsmetod) som grund. Vikten av läsning ska även lyftas fram i andra kursplaner.” (SOU 2025:19, s.27).

Utredningens förslag som planeras att träda i kraft den 1 juli 2028, i samband med införandet av tioårig grundskola, visar på vikten av att en tydligare inriktning mot evidensbaserade undervisningsmetoder och ökad betoning på tidig och strukturerad läsundervisning efterfrågas.

Tillsammans visar styrdokument och forskning på en utveckling där läsundervisning och undervisning för elever med IF betonas som central för både kunskapsutveckling och delaktighet. För elever i anpassad grundskola görs därmed behovet av läsundervisning som kombinerar tydlig och evidensbaserad struktur med anpassning till en heterogen elevgrupp aktuell (Skolforskningsinstitutet, 2025; SOU 2025:19).

3.2 Läsundervisningens metoder och centrala komponenter

Tidigare fanns det enligt Fast (2019) en syn på läs- och skrivinlärning som något som barn innan skolmogen ålder inte skulle utsättas för eftersom de kognitivt inte ansågs var redo. Det fanns en rädsla för att barn kunde riskera att lära sig om bokstäver på fel sätt och att barn som kunde läsa vid skolstart skulle få tråkigt eller svårt med kompisrelationer. Föräldrar och förskollärare råddes därför att inte bemöta barns läs- och skriv-relaterade intressen utan istället överlåta detta till en kunnig lärare. Med uppfattningen om att barn måste vara mogna för att kunna lära sig läsa och skriva har traditionellt en formell läs- och skrivundervisning praktiserats. Utformningen har varit bunden till specifika undervisningstillfällen i klassrummet tillsammans med läraren och med fokus på bokstavslära och speciella böcker för att sedan läggas

undan vid lektionens slut. Det fanns enligt Säljö (refererad i Fast, 2019) en begränsande bild av lärande som något som sker i skolan och förutsätter undervisning utan hänsyn till andra intryck och erfarenheter.

Inom den formella läs- och skrivundervisningen nämns enligt Fast (2019) två metoder, den analytiska som utgår från en hel text som bryts ner till meningar, ord och vidare till enskilda bokstäver. Undervisningen fokuserar främst på helordsläsning. I den syntetiska, även kallad *ljudmetoden*, lärs istället en bokstav med tillhörande ljud ut åt gången. Metoden brukar motsvarande benämnas på engelska som *phonics* eller *bottom-up* (Fast, 2019). Skolverket (2024) har översätt begreppet phonics med den svenska benämningen ”*strukturerad ljudningsmetod*”. Ordet strukturerad är viktigt för att skilja metoden från mer generell ljudning. Myndigheten menar att strukturerad ljudningsmetod innehållsmässigt handlar om mer än bara ljudning och att metoder alltid måste situationsanpassas. Enligt Vetenskapsrådet (2015) är övningar som stimulerar fonologisk medvetenhet och fokuserar på koppling mellan ljud och bokstav mest effektiva när elever ska lära sig läsa. Samt att undervisning som fokuserar på ljudande läsning överlägsen undervisning i helordsläsning.

På 1980-talet togs *Simple view of reading* (SVR) fram som en modell för läsning där ordläsning och språkförståelse som två separata pusselbitar tillsammans blir viktiga för läsförståelse. Modellen bygger på att både träna på att läsa och avkoda ord, samt förstå ordets innehåll för att kunna utveckla sin läsförmåga (Palmqvist, 2023). Fem centrala komponenter för att kunna lära sig läsa anses vara; *fonologisk medvetenhet*, *avkodning*, *läsflyt, ordförråd* och *textförståelse* (National Reading Panel, 2000). Med fonologisk medvetenhet avses förmågan att uppmärksamma och manipulera språkets ljudstruktur. Fonologisk medvetenhet förekommer i olika nivåer. Att kunna klappa stavelser, säga ord som rimmar och sortera ord som börjar på samma ljud är exempel på mindre avancerad fonologisk medvetenhet. För en mer avancerad fonologisk medvetenhet krävs fokus på att identifiera enskilda ljud i orden, så kallad fonemisk medvetenhet (SOU, 2025:19). Avkodning innebär att kunna omsätta skrivna tecken till talat språk genom att koppla samman bokstäver och ljud. Tillsammans med ett rikt ordförråd, samt genom att träna läsflyt och textförståelse för att förstå innehållet i texten som läses, betraktas dessa fem förmågor som grundläggande för utveckling av funktionell läsning både för elever med typisk utveckling och elever med IF (National Reading Panel, 2000; Palmqvist, 2023; Reichow m.fl., 2019). Även Vetenskapsrådet (2015) konstaterar att nybörjarundervisning bör innehålla aktiviteter där barn får höra, identifiera och blanda språkljud i ord. Detta bör ske strax innan och under den första läsundervisningen, kopplas till användning av bokstäver, och genomföras strukturerat samt i mindre grupp.

Literacy är enligt Fast (2019) ett vidare begrepp som i korthet omfattar läsning, skrivning, tal och multimodala texter som är en blandning av bilder och text. Läsning kan, som nämns ovan, förstås både som utveckling av specifika färdigheter, såsom fonologisk medvetenhet och avkodning, men även som deltagande i meningsfulla literacy-praktiker. Begreppet *emergent literacy* används för att beskriva den tidiga och gradvisa utveckling av läsförmågor som sker innan formell avkodningsundervisning påbörjas. Inom emergent literacy-teorin förstås läsutveckling som en process som tar sin början i kommunikativa erfarenheter, gemensam läsning, symbolförståelse och meningsskapande interaktioner (Erickson & Koppenhaver, 2020). Till skillnad från ett mer traditionellt synsätt, där läsning främst kopplas till avkodning av bokstäver och ord, betonar emergent literacy att alla barn, oavsett kognitiva förutsättningar kan delta i literacypraktiker genom att ges tillgång till texter, samtal och skrivande i meningsfulla sammanhang. Detta perspektiv innebär att elever, oavsett kognitiv nivå, kan delta i literacy-aktiviteter när undervisningen utformas på så vis att tillgång till texter, samtal och skrivande möjliggörs. Läs-

utveckling förstås därmed som en process som sker i samspel mellan individ och lärmiljö, snarare än som en isolerad färdighet som utvecklas först när vissa förkunskaper uppnåtts (Erickson & Koppenhaver, 2020; Fast, 2019). För elever som läser ämnesområden kan detta innebära att ett tidigt arbete med grundläggande läsförmågor integreras i bredare kommunikativa och meningsfulla sammanhang som kan leda till att öka elevernas motivation.

Med *alternativ kompletterande kommunikation* (AKK), som har en stödjande funktion för att främja kommunikation mellan människor, ges elever möjlighet att vara delaktiga i undervisning och samhället. Exempel på AKK-hjälpmedel är bild- och symbolstöd att peka på, olika touchfunktioner eller tangentbord där eleven kan trycka och få bokstäver eller ord upplästa via talsyntes eller genom ögonstyrning och scanning där eleven styr hjälpmedlet med blicken exempelvis i olika appar på en dator. AKK-hjälpmedel kan för elever som läser ämnesområden exempelvis vara till hjälp för att bearbeta text och få förståelse för innehåll, utvidga ordförråd samt höra språkljud vid avkodning (Specialpedagogiska skolmyndigheten, u.å.). På detta sätt kan elever som läser ämnesområden utöka sina möjligheter att delta i olika literacy-aktiviteter.

Sammanfattat visar både styrdokument och forskning på att läsundervisning för elever som läser ämnesområden i anpassad grundskola behöver omfatta flera dimensioner. Systematisk och explicit undervisning i grundläggande läsfärdigheter som fonologisk medvetenhet och avkodning betonas, samtidigt som betydelsen av att elever ges möjlighet att delta i meningsfulla kommunikativa och sociala sammanhang, där läsning får funktion och innehåll, lyfts fram. I denna studie förstås läsning som både utveckling av tidiga och grundläggande läsfärdigheter samt möjligheter till kommunikation, meningsskapande och delaktighet i läsrelaterad undervisning. I en kontext där elevgruppen är heterogen och där undervisningen organiseras inom ramen för ämnesområden aktualiseras därmed frågor om hur läsundervisning utformas, vilka didaktiska val som görs och hur lärares förväntningar påverkar läsundervisningens innehåll och struktur. Trots framträdande komplexitet gällande undervisningen finns begränsad kunskap om hur läsundervisning faktiskt utformas samt hur lärare motiverar sina didaktiska val i förhållande till styrdokument och forskning. Utifrån denna bakgrund syftar den här studien till att nå fördjupad kunskap om hur lärare i anpassad grundskola utformar och genomför läsundervisning för elever som läser ämnesområden, med fokus på tidiga och grundläggande läsförmågor. Genom att synliggöra vilka metoder och strategier som används i undervisningen samt hur dessa motiveras av lärarna, avser studien att bidra med praktiknära kunskap.

4 Tidigare forskning

För att bidra till syftet med studien presenteras tidigare forskning uppdelat på följande områden:
1.Utformning av läsundervisning för elever som läser ämnesområden i anpassad grundskola samt
2.Motiv för de val av metoder, strategier och organisering som görs inom läsundervisning

Litteratursökningen genomfördes i databaserna ERIC, Scopus och SwePub under perioden januari–mars 2026. Sökorden reading instruction, intellectual disability, special education, ämnesområden och anpassad grundskola användes i olika kombinationer. Endast peer-reviewed artiklar publicerade efter år 2000 inkluderades. Sökningen kompletterades genom kedjesökning, vilket Bryman (2025) beskriver som en process där referenslistor i identifierade artiklar granskas för att finna ytterligare relevanta studier. Eftersom forskningsfältet kring läsundervisning för elever med omfattande IF är begränsat i en svensk kontext inkluderades även internationell forskning. Detta motiveras av att frågor om literacyundervisning för elever med IF är internationellt studerade, särskilt i anglosaxiska länder, där omfattande interventions- och implementeringsforskning har genomförts. Samtidigt har studiernas resultat tolkats med beaktande av kontextuella skillnader mellan utbildningssystem.

4.1 Utformning av läsundervisning för elever som läser ämnesområden i anpassad grundskola

Följande två underrubriker samlar tidigare forskning som senare i studien används för att besvara och diskutera forskningsfråga 1.

4.1.1 Systematik och centrala komponenter i läsundervisning

Under senare decennier har forskning i allt högre grad visat att elever som läser ämnesområden i anpassad grundskola är en elevgrupp som kan utveckla grundläggande läsförmågor när undervisningen är systematisk, explicit och långsiktigt strukturerad (Browder m.fl., 2006; Reichow m.fl., 2019). Effektiv läsundervisning bygger på fem centrala komponenter: fonemisk medvetenhet, fonik, läsflyt, ordförråd och läsförståelse. Detta framgår av den amerikanska forskningsöversikten National Reading Panel (2000), som genom en omfattande analys av empiriska studier visar att läsundervisning som systematiskt integrerar dessa delar skapar goda förutsättningar för barns läsutveckling. I Nilsson m.fl. (2025) intervjustudie kring lärares beskrivning av läsundervisning i anpassad grundskola framkommer att de centrala komponenter i läsundervisningen som lyfts fram i National Reading Panel (2000) även beskrivs som framgångsrika i undervisningen för elever med IF. Dock behöver insatserna pågå under längre tid jämfört med elever utan IF (Nilsson m.fl., 2025). Vidare visar forskning att strukturerade och systematiska arbetssätt kan stödjas genom olika undervisningsformer och verktyg. Samuelsson m.fl. (2024) belyser detta i en intervjustudie med lärare om läsundervisningens organisering i relation till en digital intervention med fokus på läs- och kommunikationsutveckling. Lärarna beskriver att den digitala strukturen bidrar till ökad systematik och tydlighet i läsundervisningen, vilket upplevs främja elevernas progression. Studien indikerar att strukturerade arbetssätt kan stärka läsutvecklingen, men också att undervisningens kvalitet är beroende av hur metoder och verktyg omsätts i praktiken.

En systematisk litteraturöversikt av Reichow m.fl. (2019) visar även den att strukturerade interventioner med fokus på fonologisk medvetenhet, bokstavskännedom och avkodning kan bidra till utveckling av tidiga läsfärdigheter hos elever med IF. Även om progressionen ofta är

långsammare än för jämnåriga utan IF, visar översikten att läsutveckling är möjlig när undervisningen anpassas efter elevernas förutsättningar. Liknande resultat visar Browder m.fl. (2006) i en systematisk forskningsöversikt av empiriska interventionsstudier med fokus på undervisningsmetoder och elevers utveckling av grundläggande läsfärdigheter. Resultaten visar att elever med omfattande IF kan utveckla avkodning, ordförståelse och funktionell läsning när läsundervisningen är explicit, systematisk och lärarledd. Särskilt betonas betydelsen av modellering, strukturerad träning, visuellt stöd samt tydlig progression över tid. Även Palmqvist m.fl. (2025) visar i en kvantitativ interventionsstudie att en flerkomponentsbaserad läsundervisning, där fonologisk medvetenhet och läsförståelse kombineras, kan stödja utvecklingen av tidiga läsfärdigheter hos elever i anpassad grundskola. Resultaten indikerar att kombinationer av undervisningsstrategier kan vara särskilt gynnsamma för elever med omfattande stödbehov, vilket ytterligare understryker betydelsen av systematik och progression i läsundervisningen.

Dessemontet m.fl. (2022) genomförde en observationsstudie i schweiziska klassrum där läsundervisning för elever med IF analyserades. Resultatet visar att även om många lärare använde moment av ljudmetoden, genomfördes läsundervisningen inte alltid systematiskt eller med tydlig progression, vilket forskningen framhåller som avgörande för läsutveckling. Studien pekar därmed på en diskrepans mellan forskningsbaserade rekommendationer och den läsundervisning som faktiskt observerades i klassrummen. En liknande bild framkommer i Lindström och Lemons (2021), som genomförde en empirisk observationsstudie av läsundervisning för elever med IF i USA. Studien analyserar vilka undervisningsmoment som genomfördes samt hur undervisningstiden fördelades mellan olika läskomponenter. Resultaten visar att fonologisk undervisning förekommer, men att omfattningen och graden av systematik varierar mellan lärare. Vidare framträder att läsundervisningens innehåll i hög grad påverkas av lärarnas uppfattningar om elevernas förmågor och utvecklingsmöjligheter. Detta indikerar att evidensbaserade metoder inte alltid implementeras fullt ut, utan filtreras genom lärarens professionella bedömningar och förväntningar. För att förstå tidig läsutveckling används ofta modeller som beskriver hur olika ordläsningsstrategier utvecklas över tid. Høien och Lundberg (2013) beskriver läsutveckling som en successiv process där olika strategier dominerar i olika faser. I den logografiskvisuella fasen känner eleven igen ord som helheter utifrån visuella kännetecken, exempel genom symboler, bilder och andra visuella kännetecken i omgivningen, där eleven använder kontext och helhetsintryck snarare än alfabetisk avkodning för att förstå och känna igen skriftspråkliga uttryck. Medan den alfabetisk-fonemiska fasen innebär att eleven utvecklar förståelse för sambandet mellan bokstäver och språkljud och börjar avkoda ord genom ljudning. I den ortografiska fasen blir avkodningen mer automatiserad och läsaren känner igen större orddelar och stavningsmönster direkt. Modellen synliggör betydelsen av undervisning som stödjer utvecklingen av fonologisk medvetenhet, bokstavskännedom och systematisk avkodningsträning. Samtidigt behöver läsutveckling förstås som individuell och dynamisk, där elever kan använda flera olika strategier parallellt och utvecklas i olika takt.

4.1.2 Läsning som deltagande i literacypraktiker

Följande forskning om undervisningens utformning berör ytterligare aspekter på vad läsutveckling kan innebära, förutom färdighetsträning. Utöver interventioner med fokus på specifika färdigheter sammanfattar Erickson och Koppenhaver (2020) i sin forskningsbaserade syntes resultat från studier om literacyundervisning för elever med betydande kognitiva och kommunikativa funktionsnedsättningar. Syntesen visar att elever som ges tillgång till strukturerad gemensam läsning, skrivaktiviteter och kommunikativt stöd i form av AKK kan utveckla förståelse för symboler, bokstäver och berättelsestrukturer, även när konventionell avkodning ännu

inte är etablerad. Resultaten indikerar att deltagande i meningsfulla literacy-aktiviteter i kombination med explicit läsundervisning bidrar till utveckling av både kommunikativa och literacyrelaterade förmågor. I studier som ingår i syntesen framkommer att elever som erbjuds tidig och kontinuerlig exponering för texter och skrivande uppvisar progression i symbolförståelse, begreppsutveckling och textmedvetenhet (Erickson m.fl., 2009). Betydelsen av AKK för deltagande i undervisning för elever med omfattande IF har även uppmärksammats i forskning om kommunikationsinsatser. Rensfeldt Flink m.fl. (2022) genomförde en kvalitativ intervjustudie med logopeder om deras arbete med AKK för barn med omfattande IF. Deras studie visar att elevers möjligheter till kommunikation i hög grad är beroende av samspelet med omgivningen, där kommunikativa partner såsom lärare och andra vuxna har en avgörande roll. Detta innebär att AKK inte enbart kan förstås som ett individuellt stöd, utan som en del av en bredare kommunikativ lärmiljö. Vidare framhålls att val och användning av AKK påverkas av kontextuella faktorer, såsom resurser, erfarenhet och motivation hos de vuxna som omger eleven.

I Ericksons m.fl. (2009) forskningsbaserade modell *Comprehensive Literacy for All* argumenterar författarna för att läsundervisning inte enbart bör reduceras till isolerad färdighetsträning, utan att elever behöver ges tillgång till rika och meningsfulla literacy-miljöer där gemensam läsning, skrivande, textarbete och kommunikativ delaktighet ingår som naturliga delar av undervisningen. Erickson och Koppenhaver (2020) framhåller att historiskt låga förväntningar har bidragit till att elever med omfattande funktionsnedsättningar ofta exkluderats från systematisk literacy-undervisning. De menar att när undervisningen kombinerar explicit instruktion med hög grad av kommunikativ delaktighet och tillgång till autentiska texter, kan även elever med omfattande stödbehov utveckla grundläggande literacy-förmågor. Detta perspektiv kompletterar interventionsforskningen genom att synliggöra literacy som en rättighets- och delaktighetsfråga, snarare än enbart en fråga om färdighetsträning. Forskning om emergent literacy har ytterligare bidragit till att omdefiniera synen på läsutveckling för elever med IF. Erickson och Koppenhaver (2020) samt Erickson m.fl., (2009) visar att läsutveckling inte bör förstås som något som inleds först när elever påbörjar formell avkodningsträning, utan som en process som börjar långt tidigare genom kommunikativa erfarenheter, gemensam läsning, symbolförståelse och meningsskapande interaktioner. Forskning inom detta område visar att elever med omfattande funktionsnedsättningar kan utveckla förståelse för bokstäver, symboler, riktning i text och berättelsestruktur genom strukturerad gemensam läsning och kommunikativt stöd (Erickson m.fl., 2009).

4.2 Motiv för de val av metoder, strategier och organisering som görs inom läsundervisning

Följande två underrubriker samlar tidigare forskning som senare i studien används för att besvara och diskutera forskningsfråga 2.

4.2.1 Lärares förväntningar som motiv för val av metoder, strategier och organisering

Forskning (Erickson & Koppenhaver, 2020; Lindström & Lemons, 2021; Tyler, 2021) visar att lärares förväntningar på elevers lärande och utvecklingsmöjligheter har betydande inverkan på hur lärare väljer metoder, strategier och hur läsundervisningen organiseras och vilka möjligheter elever som läser ämnesområden i anpassad grundskola ges att utveckla kunskaper och färdigheter.

Inom forskningsfältet kring elever med IF har lärares förväntningar uppmärksammats som en särskilt central faktor då låga förväntningar ofta har bidragit till begränsade utbildningsambitioner och ett reducerat akademiskt innehåll (Erickson & Koppenhaver, 2020). Tyler (2021) genomförde en kvantitativ enkätstudie med lärare i specialskolor i Storbritannien och visar att lärares uppfattningar om elevers kognitiva nivå påverkar valet av undervisningsmetod. Elever med lindrig IF erbjuds i högre grad undervisning i fonologisk metod, medan elever med mer omfattande IF i större utsträckning undervisas genom helordsmetoder. Studien indikerar att lärarnas förväntningar och bedömningar av elevers potential påverkar vilka mål för läsundervisningen som anses realistiska och därmed vilka undervisningsstrategier som implementeras. Liknande resultat framkommer i Lindström och Lemons (2021) studie. Den visar att undervisningens omfattning och systematik varierar mellan lärare och att dessa variationer delvis kan relateras till lärarnas uppfattningar om elevernas förmågor. Lärare med högre förväntningar tenderar att erbjuda mer strukturerad och fonologiskt inriktad undervisning, medan lägre förväntningar oftare sammanfaller med mindre systematisk undervisning.

4.2.2 Lärares motiv för didaktiska val mellan evidens och praktik

I Dessemontet m.fl. (2022) observationsstudie i schweiziska klassrum identifieras en diskrepans mellan vad forskningen rekommenderar och vad som faktiskt genomförs i undervisningen. Även om flera lärare använde moment av ljudmetoden, saknas ofta systematik och tydlig progression. Forskarna pekar på att lärarens tolkningar och prioriteringar får avgörande betydelse för hur evidensbaserade metoder omsätts i praktik. Liknande resultat framkommer i Nilsson m.fl. (2025) studie som är baserad på lärares loggböcker med beskrivning av sin läsundervisning under 18 veckor. I studien framträder att lärarna oftare beskriver läsaktiviteter och vilket material de arbetar med men mer sällan skildrar vad läsundervisningen fokuserar på att utveckla för förmågor eller vilka metoder som används. Det pedagogiska målet med läsundervisningen framträder inte tydligt. Lärarna beskriver visserligen att de arbetar med grundläggande komponenter i läsundervisning såsom fonologisk medvetenhet, fonik, ordförråd, läsförståelse och flyt men det framträder inte någon systematik i arbetet eller tydlig progression. Studien visar även att läsundervisningen sker under korta lektionspass och ett fåtal gånger under veckan, vilket enligt Nilsson m.fl. (2025) skiljer sig från hur effektiv läsundervisning beskrivs i forskning, som framhåller att elever med IF behöver intensiv, långvarig och systematisk läsundervisning. Vidare framträder lärarnas strategi att anpassa läsundervisningen efter elevernas intressen och personliga erfarenheter som ett sätt att skapa motivation. Studiens författare ser en risk att läsundervisning som fokuserar på anpassning och motivation tappar kopplingen till evidensbaserad läsundervisning med tydlig progression. Lärare beskrivs behöva stöd och kompetensutveckling i utmaningen att kombinera dessa två aspekter i läsundervisning (Nilsson m.fl., 2025). Denna diskrepans mellan forskningsbaserad kunskap och praktik kan även förstås i ljuset av Rensfeldt Flink m.fl. (2022) Deras resultat visar att professionellas val av AKK-insatser i hög grad baseras på erfarenhetsbaserade och situerade bedömningar snarare än på explicit forskningsbaserad kunskap. Studien belyser även hur organisatoriska och kontextuella faktorer, såsom resurser och praktiska förutsättningar, påverkar vilka insatser som genomförs. Även om studien inte är genomförd i en skolkontext eller specifikt behandlar läsundervisning, bedöms den vara analytiskt relevant för föreliggande studie, då AKK utgör en central förutsättning för elevers deltagande i literacypraktiker. Genom en sådan analytisk överföring kan studiens resultat bidra till förståelsen av hur även läsundervisning kan formas i ett spänningsfält mellan forskningsbaserad kunskap, professionell erfarenhet och praktiska villkor.

4.2.3 Sammanfattning

Tidigare forskning visar samstämmigt att elever med IF kan utveckla grundläggande läsfärdigheter när läsundervisningen är explicit, systematisk och långsiktigt strukturerad (Browder m.fl., 2006; Reichow m.fl., 2019). Centrala komponenter som fonologisk medvetenhet, avkodning och läsförståelse framhålls som avgörande, och studier indikerar att flerkomponentsbaserad undervisning kan vara särskilt gynnsam för elever med omfattande stödbehov (Palmqvist m.fl., 2025). Samtidigt visar praktiknära studier att denna evidens inte alltid omsätts i undervisningen. Forskning pekar på variationer i systematik och progression, där undervisning ofta formas utifrån lärares bedömningar, förväntningar och lokala förutsättningar (Dessemontet m.fl., 2022; Lindström & Lemons, 2021; Nilsson m.fl., 2025).

Parallellt lyfter emergent literacy-forskningen betydelsen av att förstå läsning som deltagande i meningsfulla literacypraktiker, där kommunikation, gemensam läsning och användning av AKK möjliggör elevers delaktighet (Erickson & Koppenhaver, 2020). Denna forskning breddar synen på läsutveckling, men aktualiserar samtidigt en spänning mellan deltagande och systematisk färdighetsträning. Sammantaget visar forskningen att läsundervisning för elever som läser ämnesområden präglas av ett spänningsfält mellan evidensbaserade rekommendationer, lärares professionella omdöme och praktiska villkor, vilket påverkar hur läsundervisningen utformas och vilka möjligheter till progression elever ges.

Samtidigt saknas i stor utsträckning praktiknära studier som belyser hur lärare i svensk anpassad grundskola beskriver och motiverar sina val av metoder och strategier i arbetet med läsundervisning med elever som läser ämnesområden. Det finns därför ett behov av studier som synliggör hur läsundervisning för denna elevgrupp förstås, organiseras och genomförs i praktiken, samt hur lärare balanserar mellan evidensbaserade metoder, professionellt omdöme och elevers individuella förutsättningar. Föreliggande studie syftar till att nå fördjupad kunskap om hur lärare i anpassad grundskola utformar och genomför läsundervisning för elever som läser ämnesområden, med fokus på tidiga och grundläggande läsförmågor. Genom att synliggöra vilka metoder och strategier som används i undervisningen samt hur dessa motiveras av lärarna, avser studien att bidra med praktiknära kunskap.

5 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenteras de teoretiska perspektiv och teorier som används som analytiska redskap i studien. Dessa fungerar som begreppsliga ”glasögon” genom vilka studiens empiriska material tolkas (Bryman, 2025; Fejes & Thornberg, 2024).

I studien används de specialpedagogiska perspektiven relationellt och kategoriskt perspektiv samt emergent literacy-teorin. Dessa perspektiv och teoretiska utgångspunkter ligger till grund för analysen av hur läsundervisning utformas, organiseras och motiveras i anpassad grundskola, samt hur lärares förståelse av elevers förutsättningar kommer till uttryck i deras val av metoder, strategier och organisering av läsundervisningen.

5.1 Specialpedagogiska perspektiv

Studien tar sin utgångspunkt i de specialpedagogiska perspektiven med fokus på det relationella och det kategoriska perspektivet (Nilholm, 2007; 2021). Perspektiven representerar olika ontologiska antaganden om var elevers svårigheter är lokaliserade, i individen eller i relationen mellan individ och lärmiljö, vilket får konsekvenser för hur undervisning förstås och organiseras. Det relationella perspektivet utgår från att elevers svårigheter uppstår i samspelet mellan individ, undervisning och pedagogisk miljö (Nilholm, 2007). I studien används det relationella perspektivet för att analysera hur läsundervisningens utformning, organisation och innehåll kan bidra till att skapa förutsättningar för lärande och delaktighet. Inom detta perspektiv betonas skolans och lärarens ansvar för att anpassa undervisningen på så vis att den blir tillgänglig för alla elever. Det kategoriska perspektivet utgår istället från att elevers svårigheter förstås som individbundna och relaterade till exempelvis diagnos eller funktionsnedsättning (Ahlberg, 2015; Nilholm, 2007). Inom detta perspektiv lokaliseras svårigheter främst till eleven, vilket kan påverka hur stödinsatser och undervisning organiseras. I studien används det kategoriska perspektivet för att analysera hur lärarnas resonemang kring elevers förutsättningar och begränsningar kommer till uttryck i val av metoder, strategier och organisering av läsundervisningen. Perspektivet möjliggör en analys av hur elevsyn och förväntningar kan påverka läsundervisningens innehåll och ambition (Nilholm, 2021).

Centrala begrepp hämtade från de specialpedagogiska perspektiven som anses särskilt relevanta som analysverktyg för föreliggande studie är: *individfokus*, *lärmiljö, anpassning och organisering.* I studien används begreppen *individfokus* och *lärmiljö* som analytiska redskap för att synliggöra hur läsundervisning förstås och organiseras. Individfokus kopplas till det kategoriska perspektivet (Nilholm, 2021) och innebär att elevers svårigheter främst relateras till individuella förutsättningar och behov av träning. Lärmiljö riktar uppmärksamheten mot hur undervisningen och lärmiljön kan utformas för att möjliggöra deltagande och lärande och kopplas till det relationella perspektivet (Nilholm, 2021). *Anpassningar* utgör en central del av undervisningen i anpassad grundskola och kan förstås som förändringar i undervisningens innehåll, material, arbetssätt och organisering i syfte att möta elevers olika förutsättningar. Inom ett specialpedagogiskt perspektiv kan anpassningar enligt Nilholm (2021) riktas antingen mot individen eller mot lärmiljön. När anpassningar utformas i relation till elevens svårigheter kan de förstås i relation till ett kategoriskt perspektiv, medan anpassningar som riktas mot undervisningens utformning och lärmiljö kan förstås i relation till ett relationellt perspektiv (Nilholm, 2007, 2021). I denna studie används begreppet anpassningar för att analysera hur undervisningen formas för att möjliggöra elevers deltagande och lärande. *Organisering* av undervisning

avser hur undervisningen struktureras i praktiken, exempelvis genom val av gruppindelning, arbetsformer, tidsstruktur och användning av resurser. Hur undervisningen organiseras får betydelse för vilka möjligheter elever ges att delta i undervisningen och utveckla kunskaper. I ett specialpedagogiskt perspektiv kan organisering förstås i relation till individfokus respektive lärmiljöfokus (Nilholm, 2007; 2021). En individfokuserad organisering kan exempelvis innebära att undervisningen i hög grad bedrivs enskilt eller i mindre grupper utifrån elevens behov. En lärmiljöfokuserad organisering riktar i stället uppmärksamheten mot hur undervisningen kan utformas på så vis att fler elever ges möjlighet att delta i gemensamma aktiviteter. I denna studie används begreppet organisering som ett analytiskt verktyg för att undersöka hur läsundervisningen utformas och hur detta påverkar elevers möjligheter till deltagande och lärande.

5.2 Emergent literacy-teorin

Utöver specialpedagogiska perspektiv tar studien sin teoretiska utgångspunkt i emergent literacy-teorin. Teorin och dess begrepp emergent literacy etablerades av Teale och Sulzby (1986), som beskrev läs- och skrivutveckling som en kontinuerlig och socialt situerad process som påbörjas långt före formell undervisning. Teorin utmanar ett sekventiellt färdighetsperspektiv där läsning förstås som en linjär progression från fonologisk medvetenhet till automatiserad avkodning. I stället betonas att barn successivt utvecklar förståelse för skriftspråkets funktion, struktur och användning genom deltagande i meningsfulla literacypraktiker. Fast (2019) beskriver literacypraktiker som sociala sammanhang där läsande och skrivande används för att skapa mening. Det kan exempelvis handla om samtal kring en text. I literacypraktiken sker ett möte mellan deltagare och text där deltagarnas tidigare erfarenheter är betydande för hur texten förstås. Clay (1991) bidrog till teorins utveckling genom att visa hur barns tidiga erfarenheter av texter, symboler och skrivande utgör grund för senare läsutveckling. Läs- och skrivutveckling förstås inom denna teoretiska ram som en dynamisk process där förståelse för skriftspråkets kommunikativa funktion utvecklas parallellt med tekniska färdigheter. I svensk kontext har emeregent literacy-teorin diskuterats av Fast (2007), som betonar hur literacy utvecklas i samspel mellan hem, skola och vardagliga praktiker. Fast (2007) synliggör hur barns tidiga erfarenheter av texter och symboler påverkar deras förståelse av skriftspråkets funktion och mening. För elever med omfattande kognitiva och kommunikativa funktionsnedsättningar har emergent literacy-teorin vidareutvecklats inom specialpedagogisk forskning. Erickson och Koppenhaver (2020) visar att även elever som ännu inte utvecklat konventionell avkodning kan delta i literacypraktiker när undervisningen organiseras på så vis att de ges strukturerad tillgång till texter, multimodalt stöd och möjligheter till kommunikativt deltagande.

Centrala begrepp hämtade från emergent literacy-teorin som anses relevanta för föreliggande studie är: *deltagande, multimodalitet, motivation och meningsfullhet. Deltagande* innebär att elever ges möjlighet att vara aktiva i aktiviteter där språk och innehåll används, exempelvis genom att lyssna, tolka bilder och symboler, delta i samtal eller använda alternativa kommunikationsformer. Fokus riktas därmed inte enbart mot tekniska läsfärdigheter såsom avkodning, utan även mot hur elever förstår, skapar mening, kommunicerar och deltar i aktiviteter där skriftspråk och andra symbolsystem används. Med andra ord kan det förstås som en bred syn på läsning. I detta perspektiv blir lärarens uppgift att skapa undervisningssituationer där elever ges möjlighet att delta utifrån sina förutsättningar (Erickson & Koppenhaver, 2020). *Multimodalitet* förstås i denna kontext utifrån att literacy, enligt emergent literacy-teorin, betraktas som multimodal. Detta innebär att mening skapas genom en kombination av olika uttrycksformer, såsom text, bild, ljud och kroppsliga uttryck. I läsundervisning för elever i anpassad grundskola blir detta särskilt betydelsefullt, då elever kan behöva olika sätt att ta till sig och uttrycka inne-

håll. AKK kan i detta sammanhang förstås som en central resurs för deltagande i literacypraktiker. Genom användning av exempelvis symbolstöd, tecken som stöd, kommunikationskartor och digitala hjälpmedel ges elever möjlighet att förstå, tolka och uttrycka mening. AKK blir därmed inte enbart ett stöd för kommunikation, utan en integrerad del av läsning och meningsskapande (Erickson & Koppenhaver, 2020; Fast, 2007). *Motivation och Meningsfullhet* utgör centrala aspekter av undervisning i denna studie. Motivation förstås inte som en individuell egenskap hos eleven, utan som något som skapas i undervisningens utformning och innehåll. Meningsfullhet handlar i detta sammanhang i vilken utsträckning undervisningen upplevs som begriplig, relevant och möjlig att delta i. Inom emergent literacy-teorin blir detta särskilt betydelsefullt, då elevers möjlighet att delta i meningsfulla literacypraktiker utgör en grund för utveckling av läsförmåga (Erickson & Koppenhaver, 2020). Begreppet används i studien för att analysera hur lärare motiverar sina val av metoder, strategier och organisering i läsundervisningen.

5.3 Sammanfattning

De specialpedagogiska perspektiven och emergent literacy-teorin kompletterar varandra i analysen av studiens empiriska material. Det relationella och det kategoriska perspektivet möjliggör en analys av hur lärare beskriver att de utformar läsundervisningen i relation till individ och undervisningsmiljö. Emergent literacy-teorin bidrar med fokus på hur läsning förstås; som teknisk färdighet eller som deltagande i kommunikativa praktiker. Tillsammans skapar dessa perspektiv en begreppslig ram för att analysera hur lärare utformar och motiverar sina val av metoder, strategier och organisering i läsundervisningen för elever i anpassad grundskola som läser ämnesområden.

6 Metodologi

Detta kapitel redogör för studiens metodologiska utgångspunkter, forskningsdesign och genomförande. Inledningsvis beskrivs val av forskningsansats och forskningsdesign. Därefter presenteras datainsamling, inklusive genomförande av intervjuer och observationer, samt urval. Kapitlet avslutas med en redogörelse för analysförfarande samt överväganden kring giltighet, tillförlitlighet och etiska överväganden. Syftet med metodkapitlet är att skapa transparens kring forskningsprocessen och möjliggöra en kritisk granskning av studiens genomförande och resultat (Bryman, 2025).

6.1 Metodologisk ansats

Studien tar sin utgångspunkt i en kvalitativ forskningsansats, där fokus riktas mot att förstå hur lärare i anpassad grundskola utformar och genomför läsundervisning i en specifik pedagogisk kontext. Enligt Bryman (2025) är en kvalitativ ansats lämplig när forskningsintresset handlar om att undersöka aktörers erfarenheter, resonemang och meningsskapande i relation till sin praktik. En sådan ansats möjliggör en fördjupad förståelse av lärares undervisningspraktik och de överväganden som ligger till grund för deras val av metoder och strategier. Studiens analys tar sin utgångspunkt i de teoretiska perspektiv som presenteras i teorikapitlet, där de specialpedagogiska perspektiven det relationella och kategoriska perspektivet samt emergent literacyteorin används som analytiska redskap.

6.2 Metodval och forskningsdesign

Studien har en kvalitativ forskningsdesign där semistrukturerade intervjuer kombineras med icke-deltagande observationer. Designen valdes eftersom studiens forskningsfrågor både riktas mot hur lärare beskriver och motiverar sin läsundervisning och hur läsundervisningen konkret utformas i praktiken. Intervjuerna gav därmed möjlighet att fånga lärarnas resonemang, erfarenheter och motiv bakom val av metoder, strategier och organisering, medan observationerna bidrog med inblick i hur dessa val tog sig uttryck i undervisningssituationer. Studien genomfördes i två steg. Först genomfördes semistrukturerade intervjuer med åtta lärare. Därefter genomfördes icke-deltagande observationer av fyra undervisningssituationer. Denna ordning möjliggjorde att observationerna kunde förstås i relation till lärarnas tidigare beskrivningar av sin undervisning. Kombinationen av intervjuer och observationer kan förstås som metodtriangulering, vilket enligt Bryman (2025) kan bidra till en mer nyanserad förståelse av det undersökta fenomenet. I föreliggande studie innebar detta att lärarnas utsagor kunde relateras till observerad undervisningspraktik. Samtidigt ska observationerna inte förstås som en kontroll av intervjuerna, utan som ett kompletterande empiriskt material som bidrog till att fördjupa analysen av läsundervisningens utformning och genomförande (Bryman, 2025; Kvale & Brinkmann, 2014).

6.2.1 Datainsamling

Datainsamlingen genomfördes i två steg och bestod av semistrukturerade intervjuer samt icke-deltagande observationer. Kombinationen av dessa metoder möjliggjorde en förståelse av både hur lärare beskriver sin läsundervisning och hur läsundervisningen tar sig uttryck i praktiken. Datainsamlingen genomfördes gemensamt av studiens författare. Samtliga deltog i planeringen av intervjuer och observationer samt i utformningen av intervjuguide och observationsschema.

Intervjuerna genomfördes av en eller två av författarna åt gången, medan övriga tog del av det inspelade materialet i efterhand. Observationerna genomfördes på motsvarande sätt, där en eller flera av författarna närvarade vid datainsamlingen. Samtliga författare har därefter varit delaktiga i bearbetning och analys av det insamlade materialet.

6.2.1.1 Pilotstudie

Innan huvudstudien genomfördes en pilotstudie bestående av en semistrukturerad intervju samt en kortare observation. Bryman (2025) framhåller att en pilotstudie är fördelaktig, både för att pröva intervjufrågornas utformning och för att ge forskaren erfarenhet av själva intervjusituationen. Pilotstudien genomfördes med en lärare som inte ingick i huvudstudien. Syftet var att pröva intervjuguidens relevans i relation till studiens forskningsfrågor samt att testa observationsschemats funktionalitet. Pilotstudien resulterade i mindre justeringar av frågeformuleringar och observationspunkter samt bidrog till ökad medvetenhet om förförståelse och intervjuteknik.

6.2.1.2 Intervjuer

De semistrukturerade intervjuerna genomfördes med stöd av en intervjuguide, se bilaga 1, baserad på studiens syfte och forskningsfrågor. Guiden innehöll tematiska områden rörande planering av läsundervisning, val av arbetssätt och strategier, anpassningar samt lärares uppfattningar om elevers läsutveckling. Intervjuerna genomfördes på deltagarnas arbetsplats alternativt digitalt och hade en längd mellan 30–45 minuter. En fördel med att genomföra digitala intervjuer är att detta kan öka tillgängligheten till intervjudeltagare, men kan innebära tekniska problem som exempelvis dålig ljudkvalitet som kan försvåra kommunikationen på ett annat sätt än vid en fysiskt genomförd intervju (Bryman, 2025). Det semistrukturerade formatet möjliggjorde flexibilitet, följdfrågor och fördjupning utifrån deltagarnas konkreta exempel (Bryman, 2025; Kvale & Brinkmann, 2014). Samtliga intervjuer spelades in med deltagarnas samtycke och transkriberades ordagrant med hjälp av transkriberingsprogrammet i Word. Transkriberingarna korrekturlästes därefter av studiens författare för att säkerställa en så korrekt återgivning av materialet som möjligt.

6.2.1.3 Observationer

För att komplettera intervjudata genomfördes kortare, riktade icke-deltagande observationer om cirka 15–20 minuter vardera. Icke-deltagande observation innebär att författarna intog en observerande roll utan att aktivt delta i undervisningen. Med riktade observationer avses att särskilda aspekter av läsundervisningen stod i fokus, såsom läsundervisningens struktur, lärarens stöd och anpassningar samt vilka aktiviteter och arbetssätt som användes i läsundervisningen. Ett observationsschema, se bilaga 2, med ett begränsat antal observationspunkter användes som stöd för dokumentationen. Inför observationerna informerades lärarna om studiens syfte och att fokus låg på läsundervisningens genomförande, men de fick inte ta del av de specifika observationspunkterna. Observationer möjliggör insyn och kan bidra med värdefull empirisk fördjupning i vad som faktiskt sker i undervisningssituationen, vilket inte alltid fullt ut fångas genom intervjuer (Denscombe, 2018).

6.2.2 Urval

Urvalet omfattar åtta lärare verksamma i anpassad grundskola som undervisar elever som läser ämnesområden. Urvalet kan beskrivas som strategiskt, då deltagarna valts ut i relation till studiens syfte. Urvalet kan även förstås som ett bekvämlighetsurval eftersom rekryteringen skedde via kontakt med skolor inom författarnas nätverk (Bryman, 2025). Deltagarna är verksamma vid flera olika skolenheter, där vissa arbetar inom samma skolenhet och andra vid olika skolor

i olika kommuner. Skolorna återfinns i två av Sveriges större städer och kranskommuner nära en av städerna. Detta innebär att urvalet omfattar både gemensamma och varierande organisatoriska kontexter. Intervjuer genomfördes med studiens samtliga åtta lärare, medan urvalet till observationerna gjordes i ett andra steg, där fyra lärare valdes ut från intervjugruppen. Urvalet baserades på tillgänglighet samt praktiska förutsättningar, såsom möjlighet att genomföra observationer i den aktuella verksamheten. De lärare som observerades representerade variation i utbildningsbakgrund och yrkeserfarenhet, vilket bidrar till en bredare bild av undervisningspraktiken. Uppgifter om deltagarnas utbildningsbakgrund och antal år i yrket presenteras nedan i tabell 1 i syfte att ge en beskrivande bild av urvalet och synliggöra variation i erfarenhet. Dessa uppgifter har inte använts som analytiska kategorier i studien, utan fungerar som kontextualiserande information.

Inklusionskriterier var:

- Undervisning inom ämnesområden
- Erfarenhet av läsundervisning
- Genomgången lärarutbildning

Tabell 1

Tabell 1 ger en översikt över studiens respondenter, inklusive deras utbildningsbakgrund, yrkeserfarenhet inom anpassad grundskola samt fördelning mellan olika skolor. Vidare framgår vilka av respondenterna som även har deltagit i observationer.

Respondenter	Skola	Utbildning	Antal verksamma år i anpassad grundskola	Observation
Respondent 1	1	Förskollärare Speciallärare, 2020	30	
Respondent 2	2	Förskollärare Specialpedagog, 2005	3	Observation 2
Respondent 3	3	Förskollärare Grundskollärare 1-6	3	Observation 1
Respondent 4	4	Förskollärare Specialpedagog, 2000	25	
Respondent 5	5	Grundskollärare Specialpedagog, 2007 Speciallärare, 2015	13	
Respondent 6	2	Grundskollärare 4-9 Speciallärare, 2018 Specialpedagog, 2018	9	
Respondent 7	3	Förskollärare Specialpedagog, 2006	4	Observation 4
Respondent 8	6	Grundskollärare Specialpedagog 2006	19	Observation 3

6.3 Bearbetning och analys

Insamlat intervjumaterial transkriberades med hjälp av Word samt genomlyssnades för att säkerställa transkriberingen. Därefter genomlästes det insamlade materialet från observationerna och jämfördes med intervjutranskriberingarna. Det transkriberade intervjumaterialet analyserades tillsammans med observationsanteckningarna med hjälp av tematisk analys. Analysen genomfördes som en teoribaserad tematisk analys, där studiens teoretiska utgångspunkter användes som analytiska redskap i den fördjupade tolkningen av materialet (Fejes & Thornberg, 2024). Analysprocessen kan vidare förstås som reflexiv, där forskarens tolkningar och förförståelse utgör en aktiv del av kunskapsproduktionen (Braun & Clarke, 2019). Inledningsvis lästes materialet igenom i sin helhet för att skapa en övergripande förståelse. Därefter identifierades meningsbärande enheter som kodades systematiskt. Kodningen var initialt empirinära och syftade till att fånga centrala aspekter i lärarnas beskrivningar av läsundervisningens utformning, organisering och genomförande. Koderna grupperades därefter i underteman utifrån likheter och återkommande mönster i enlighet med Frejes & Thornberg (2024), vilka sedan organiserades i övergripande teman i relation till studiens syfte och forskningsfrågor.

Det relationella och kategoriska perspektivet (Nilholm, 2007; 2021) användes för att analysera hur lärarna beskrev elevers förutsättningar samt hur ansvar för lärande positionerades i relation till individ och undervisningsmiljö. Emergent literacy-teorin (Erickson & Koppenhaver, 2020; Teale & Sulzby, 1986) användes för att analysera hur läsning konstruerades i lärarnas utsagor, exempelvis som teknisk färdighet eller som deltagande i meningsfulla och kommunikativa literacypraktiker. Analysen syftade inte till att kategorisera undervisningen som entydigt relationell eller kategorisk. I stället fokuserade analysen på hur perspektiven kom till uttryck i lärarnas beskrivningar och i de observerade undervisningssituationerna. Analysen präglades därmed av ett samspel mellan empiri och teori, där teoretiska begrepp vägledde tolkningen utan att styra kodningen fullt ut.

I analysarbetet har digitala verktyg med AI-baserade funktioner, såsom Copilot, använts som stöd i bearbetningen av materialet, exempelvis för att synliggöra mönster. Dessa verktyg har dock inte använts för att genomföra analysen i sig. Samtliga analytiska beslut, kodning, tematisering och tolkning har genomförts av författarna.

6.4 Tillförlitlighet, giltighet och relaterbarhet

I kvalitativ forskning används begrepp som tillförlitlighet, giltighet och relaterbarhet snarare än traditionella mått på validitet, reliabilitet och generaliserbarhet (Bryman, 2025). *Tillförlitlighet* avser i vilken utsträckning studiens genomförande och analys är transparent och noggrant redovisad, på så vis att läsaren kan följa forskningsprocessen och bedöma rimligheten i de tolkningar som görs (Bryman, 2025). I denna studie har tillförlitligheten stärkts genom en tydlig redovisning av forskningsprocessens olika steg, från datainsamling till analys. Analysprocessen har beskrivits steg för steg, vilket möjliggör granskning av hur tolkningar har gjorts. Vidare har tillförlitligheten stärkts genom den genomförda pilotstudien, där intervjuguiden och observationsschemat prövades och justerades innan huvudstudien inleddes. Detta bidrog till att säkerställa att frågorna var relevanta i relation till studiens syfte samt att observationspunkterna var tydliga och användbara i praktiken. *Giltighet* handlar om i vilken utsträckning studien undersöker det som den avser att undersöka (Bryman, 2025). I föreliggande studie har giltigheten stärkts genom användning av metodtriangulering, där intervjuer och observationer kombinerats. Genom denna kombination har både lärarnas resonemang och deras undervisningspraktik kunnat analyseras, vilket bidrar till en mer nyanserad förståelse av det studerade fenomenet. Vidare har

giltigheten stärkts genom att intervjuguide och observationsunderlag utformats i nära relation till studiens syfte och forskningsfrågor. Den semistrukturerade intervjuguiden möjliggjorde följdfrågor för att motverka att relevanta utsagor blev förbisedda eller misstolkade. Frågorna fokuserade på lärarnas beskrivningar av läsundervisning, val av metoder, upplevda möjligheter och hinder samt förväntningar på elevers läsutveckling. Observationerna riktades mot undervisningssituationer där läsundervisning genomfördes i praktiken. Genom att datainsamlingen tydligt kopplades till studiens forskningsfrågor skapades förutsättningar för att samla in relevant och innehållsrik empiri. Intervjufrågorna och observationsschemat har konstruerats för att fånga hur läsundervisning utformas och motiveras, vilket ökar sannolikheten att studien undersöker det den avser att undersöka. I analysen har även en medveten strävan funnits att tolka materialet i relation till studiens teoretiska utgångspunkter, vilket bidrar till en fördjupad och systematisk förståelse av resultaten. Samtidigt har forskarens tolkande roll beaktats, då analysen bygger på tolkningar av både intervjuer och observationer. *Relaterbarhet* avser i vilken utsträckning studiens resultat kan vara relevanta och meningsfulla i andra liknande kontexter (Bryman, 2025). Studien gör inga anspråk på statistisk generaliserbarhet, men resultaten kan bidra med fördjupad förståelse av läsundervisning i anpassad grundskola och vara relevanta i liknande pedagogiska sammanhang.

6.5 Etiska överväganden och GDPR

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2024). Deltagarna informerades skriftligt och muntligt om studiens syfte, metoder, frivillighet samt rätten att när som helst avbryta sitt deltagande. Deltagarna bifogades dokumentet ”Information om behandling av personuppgifter och samtycke om deltagande”. Samtliga deltagare gav sitt informerade samtycke till att delta i studien. Deltagarna informerades även om hur det insamlade materialet skulle användas, att det enbart skulle nyttjas i forsknings- och utbildningssyfte samt att det skulle raderas efter avslutad studie. Hantering av personuppgifter har skett i enlighet med dataskyddsförordningen (GDPR; Europaparlamentets och rådets förordning [EU] 2016/679). All empiri har avidentifierats genom användning av pseudonymer samt genom borttagning av identifierande uppgifter. Observationerna fokuserade på undervisningssituationen och lärarens agerande, och ingen information om enskilda elever dokumenterades.

7 Resultat

Syftet med studien är att nå fördjupad kunskap om hur lärare i anpassad grundskola utformar och genomför läsundervisning för elever som läser ämnesområden, med fokus på tidiga och grundläggande läsförmågor. Genom att synliggöra vilka metoder och strategier som används i undervisningen samt hur dessa motiveras av lärarna, avser studien att bidra med praktiknära kunskap.

För att uppnå studiens syfte besvaras studiens två forskningsfrågor i resultatet:

1) Hur utformas läsundervisning för elever som läser ämnesområden i anpassad grundskola?
2) Hur motiverar lärare sina val av metoder, strategier och organisering i läsundervisningen för elever som läser ämnesområden?

Resultatet bygger på intervjuer med åtta lärare verksamma i anpassad grundskola samt fyra observationer av läsundervisning. Tillsammans möjliggör intervjuerna och observationerna en analys av såväl lärarnas beskrivningar av läsundervisningen samt hur den tar sig uttryck i praktiken. Intervjuerna besvarar båda forskningsfrågorna medan observationerna besvarar forskningsfråga 1.

I analysen av resultatet framträder två övergripande teman med tillhörande underrubriker. Forskningsfråga 1 besvaras genom temat *Läsundervisningens utformning* med följande underrubrikerna:

- Multimodala arbetssätt och alternativ kompletterande kommunikation
- Läsundervisning utifrån förutsättningar och individanpassning
- Flexibel läsundervisning genom situationsanpassning och strukturerade moment
- Läsning som deltagande i literacypraktiker.

Forskningsfråga 2 besvaras genom temat *Motiveringar till val i läsundervisning* med underrubrikerna:

- Organisering utifrån elevernas olika förutsättningar
- Grupp eller individbaserad undervisning
- Motivation, meningsfullhet och alternativt kompletterande kommunikation i läsundervisning

7.1 Läsundervisningens utformning

De teman som presenteras nedan synliggör hur läsundervisningen utformas genom olika metoder, arbetssätt och former av organisering.

7.1.1 Multimodala arbetssätt och alternativ kompletterande kommunikation

Ett centralt resultat i materialet är den omfattande användningen av multimodala och AKK-baserade arbetssätt i läsundervisningen vilket Erickson och Koppenhaver (2020) beskriver är centralt i emergent literacy-teorin. Samtliga lärare beskriver hur undervisningen bygger på en

kombination av olika uttrycksformer, såsom bilder, symboler, konkreta föremål, kroppsliga uttryck, ljud, musik och digitala verktyg. Lärarna beskriver hur elever ges möjlighet att erfara innehåll genom flera sinnen, exempelvis genom att känna, lyssna eller lukta i samband med läsning. Dessa arbetssätt framträder som en integrerad del av läsundervisningen och används återkommande i olika sammanhang. Vilket inom emergent literacy-teorin framträder som särskilt betydelsefullt för elever i anpassad grundskola som kan behöva olika sätt att ta till sig och uttrycka innehåll. En respondent beskriver detta på följande sätt:

> "Bildstöd används jättemycket. Det använder vi ju dagligen hela tiden. Det är ju det dagarna består av…" (R1)

Citatet illustrerar hur bildstöd och visuella representationer utgör en grundläggande del av läsundervisningens utformning och kan förstås som en anpassning riktad mot lärmiljön vilket kopplar till det relationella perspektivet. Syftet att skapa tillgänglighet och möjlighet till deltagande kan kopplas till emergent literacy-teorin. På liknande sätt beskriver flera lärare hur olika former av auditivt stöd, såsom ljudknappar och inspelade fraser, används för att möjliggöra deltagande och förstärka förståelse. Användningen av konkreta föremål framträder också som en återkommande strategi för att göra innehållet begripligt. En respondent förklarar:

> "Om man vill att barnen ska få ett begrepp så får man nästan använda något föremål eller gestalta det begreppet på något sätt som kan vara relevant för eleven." (R6)

I observation 4 framträder dessa arbetssätt vid en högläsningssituation där texten kompletteras med olika former av AKK. Läraren (R2) använder konkreta föremål för att förtydliga centrala begrepp. Eleverna ges även möjlighet att delta genom att aktivera inspelade fraser via en ljudknapp, vilket möjliggör delaktighet i den gemensamma läsaktiviteten.

Anpassningar beskrivs även i relation till elevernas sensoriska och kommunikativa förutsättningar. För vissa elever används exempelvis taktila material, ljud och musik som stöd för förståelse och deltagande. Samtidigt framhålls svårigheter i att skapa material som motsvarar elevens förståelse av olika begrepp. Digitala och kommunikativa hjälpmedel, såsom talapparater, ögonstyrda datorer och kommunikationskartor, beskrivs också som en del av läsundervisningen. En respondent beskriver:

> "Ibland har jag gjort… om eleven har en ögonstyrd dator så kan man göra en samspelskarta så att barnet kan kommentera och liksom prata om det som hände i boken." (R6)

Lärarna beskriver att det ofta saknas färdigt material anpassat för elevgruppen, vilket innebär att läsundervisningsmaterial i stor utsträckning behöver skapas manuellt. Detta beskrivs som tidskrävande och påverkar möjligheten att genomföra planerade aktiviteter.

> "Material… skapa material… Det är tidskrävande… jag kan ha 1000 tankar vad jag vill göra, men tiden sätter ju stopp…" (R1)

Detta kan förstås i relation till ett relationellt perspektiv, där undervisningens utformning och tillgänglighet är avgörande för elevers deltagande och lärande. Bristen på färdigt anpassat material innebär att ansvaret i hög grad läggs på läraren, vilket kan påverka möjligheten att skapa en tillgänglig lärmiljö. I relation till emergent literacy kan detta innebära begränsningar i möjligheten att erbjuda eleverna varierade och meningsfulla literacyerfarenheter.

7.1.2 Läsundervisning utifrån förutsättningar och individanpassning

I resultatet synliggörs en variation i elevernas förutsättningar och nivåer, vilket påverkar läsundervisningens organisering. Detta kan förstås utifrån ett kategoriskt perspektiv och begreppet individfokus. Lärarna beskriver hur elever befinner sig på olika utvecklingsnivåer och behöver träna på olika saker, exempelvis arbete med fonem–grafemkopplingar eller arbete med mer avancerade texter. Detta visar att undervisningen beskrivs behöva innehålla individuell differentiering. I observation 1 synliggörs en form av organisering med individfokus, där läraren (R3) låter eleven arbeta enskilt med kopplingen mellan bokstavsform och bokstavsljud. Eleven använder ett konkret material där bokstaven formas med träbitar samtidigt som eleven uppmuntras att ljuda bokstavens ljud. Denna undervisningssituation kan förstås utifrån det kategoriska perspektivet som en anpassning med individfokus med syfte att utveckla specifika färdigheter genom individuellt arbete.

I ett annat exempel framträder inslag av ett individfokus i ett resonemang av en lärare, där elevers svårigheter i detta fall relateras till individuella förutsättningar. Vilket synliggörs exempelvis i hur vissa läsmoment i läsundervisningen, såsom att producera språkljud, beskrivs som särskilt utmanande för elevgruppen:

> "Detta kan också kan vara jätteutmanande för att många kan inte göra de här ljuden…" (R2)

Citatet kan förstås som ett uttryck för ett kategoriskt perspektiv, där svårigheter kopplas till elevens individuella förmågor. Detta innebär att undervisningens utmaningar i viss mån förklaras utifrån elevens begränsningar. Resonemanget berör inte hur läraren skulle kunna anpassa eller komplettera undervisningen med alternativa strategier, vilket är kännetecknande för ett relationellt synsätt.

Resultatet visar också att anpassning utgör en central princip i undervisningen. Undervisningens innehåll, material och organisering formas i relation till elevernas förutsättningar, vilket kan förstås i relation till ett relationellt perspektiv (Nilholm, 2007; 2021), där svårigheter ses i samspel mellan elev och lärmiljö. Samtidigt framträder inslag av ett kategoriskt perspektiv i lärarnas resonemang, där elevers svårigheter relateras till individuella förutsättningar.

7.1.3 Flexibel läsundervisning genom situationsanpassning och strukturerade moment

Organiseringen av läsundervisningen beskrivs som flexibel och situationsanpassad. Lärarna rör sig mellan helklass, smågrupper och individuella aktiviteter beroende på elevernas behov. Undervisningen präglas ofta av en kombination av gemensamma och individuella inslag, där elever ges möjlighet att delta i grupp samtidigt som individuellt stöd ges inom ramen för undervisningen. Inom de specialpedagogiska perspektiven betonas att organisering får betydelse för vilka möjligheter elever ges att delta i undervisningen och utveckla kunskaper. Detta framträder i hur lärarna beskriver sin praktik. En respondent uttrycker:

> "Jag har högläsning… men sen tränar eleverna, de som har kommit så pass långt, att läsa själv för en vuxen. Lite mer enskilt än i grupp… i den mån vi kan naturligtvis." (R1)

Citatet illustrerar hur läsundervisningen organiseras som en växling mellan gemensamma aktiviteter och individuella moment.

Läsning beskrivs också som en aktivitet som inte enbart sker i avgränsade lektioner, utan som integreras i hela skoldagen. Lärarna beskriver återkommande läsrutiner, såsom gemensam läsning, högläsning i samlingar och spontana lästillfällen i olika sammanhang vilket kan ses som att eleverna erbjuds att delta i det som, inom emergent literacy-teorin, kallas meningsfulla literacypraktiker.

Flexibiliteten i läsundervisningen tydliggörs när lärarna beskriver att det även förekommer mer strukturerade undervisningspass med fokus på exempelvis bokstavsarbete, fonologisk medvetenhet och arbete med texter. En respondent beskriver detta arbete på följande sätt:

> "Vi jobbar med veckans bokstav där vi liksom verkligen fördjupar oss om en bokstav… vi spårar och ljudar bokstaven. Vi spelar in ljudet och lyssnar hur den låter." (R3)

Ytterligare exempel på ett mer strukturerat arbetspass är när lärare beskriver sitt arbete med fonologisk medvetenhet genom läromedlet Fonomix, en strukturerad metod för läsinlärning. Metoden beskrivs som stöd i läsundervisningen, men också som något som behöver anpassas till elevgruppen. I observation 4 framträder exempelvis hur läraren (R7) arbetar systematiskt med kopplingen mellan fonem och grafem genom att modellera ljudning och låta eleven öva tillsammans med läraren.

I materialet framträder därmed en variation i hur läsundervisningen utformas, där både strukturerade moment och mer situationsanpassade arbetssätt förekommer. Strukturerade moment såsom fonologisk träning förekommer, men i begränsad omfattning i relation till de mer frekvent förekommande gemensamma och multimodala aktiviteterna, vilka ges ett större utrymme i undervisningen.

Undervisningen beskrivs vidare som en process som kontinuerligt utvärderas och justeras. Lärarna beskriver hur erfarenheter från undervisningen ligger till grund för förändringar i arbetssätt, vilket synliggör en återkommande växelverkan mellan planering, genomförande och omprövning. En respondent beskriver detta:

> ”Vi har en utvärderingscykel och vi utvärderar alla lektioner minst två gånger per termin. Och då i utvärderingarna så kommer man ju fram till. Hur har det varit? Hur ska vi förbättra, vad behöver vi göra framåt?” (R5)

Denna beskrivning kan förstås till ett relationellt perspektiv där undervisningen kontinuerligt anpassas utifrån elevernas respons och behov. Samtidigt framträder denna typ av systematiska uppföljningar i begränsad utsträckning i övriga delar av materialet. Resultatet visar därmed att även om undervisningen präglas av flexibilitet och situationsanpassning är det mindre synligt hur läsundervisningen systematiskt följs upp i relation till elevernas progression.

7.1.4 Läsning som deltagande i literacypraktiker

Ett tydligt resultat i materialet är att läsning inte enbart förstås som avkodning av bokstäver och ord, utan som deltagande i literacypraktiker. Lärarnas beskrivningar synliggör en bred syn på

läsning, där elevernas deltagande i meningsskapande sammanhang står i centrum. Flera respondenter uttrycker att deras elever befinner sig i tidiga faser av läsutveckling och att läsning därför tar sig andra uttryck än traditionell avkodning. En respondent formulerar detta som att:

> "Alla våra elever… är emergenta läsare" (R5)

Detta kan förstås i relation till emergent literacy-teorin, där läsning ses som en process som utvecklas genom deltagande i sociala och kommunikativa praktiker, snarare än som en linjär färdighetsutveckling

I lärarnas beskrivningar omfattar läsning aktiviteter som att lyssna till text, tolka bilder och symboler, delta i gemensam högläsning och följa återkommande strukturer och rutiner. Läsning framträder därmed som något som sker i samspel och i meningsfulla literacypraktiker, där olika uttrycksformer används för att skapa förståelse. Detta synsätt konkretiseras i hur lärarna beskriver sitt arbete i läsundervisningen. En respondent ger följande beskrivning:

> "Det är schemabilder… när eleverna arbetar på sina arbetspass där de får en instruktion… när vi är ute nere i byn eller på torget… man läser skyltar, man avkodar… det förekommer ju hela tiden." (R1)

Citatet synliggör hur läsning förstås som något som genomsyrar både undervisning och vardagliga aktiviteter, där elever ges möjlighet till kontinuerligt deltagande i literacypraktiker. Detta kan förstås som ett uttryck för ett tydligt lärmiljöfokus och det relationella perspektivet där läsundervisningen organiseras på så vis att elever möter läsning i olika sammanhang och ges möjlighet att delta utifrån sina förutsättningar.

Flera lärare beskriver också hur deras förståelse av läsning har förändrats över tid. Några uttrycker att det tog tid att uppfatta arbete med bildstöd och symboler som läsning, och betonar vikten av att erbjuda olika sätt att läsa för att möjliggöra deltagande. Detta synliggör hur undervisningen präglas av ett lärmiljöfokus, där anpassningar i form av multimodala uttrycksformer används för att skapa tillgänglighet. Läsning kopplas även till elevernas egna erfarenheter och upplevelser. Lärarna beskriver hur gemensamma aktiviteter, såsom att skriva och läsa om något eleverna varit med om, kan skapa förutsättningar för meningsskapande. En respondent uttrycker detta på följande sätt:

> "Vad tänker du på? Och så skriver jag det och så läser vi tillsammans." (R8)

I dessa beskrivningar framträder läsning som något som inte enbart handlar om att ta del av text, utan om att delta i gemensamma aktiviteter och kommunicera kring innehåll. Detta innebär att läsning kan förstås som en social och kommunikativ praktik, där deltagande, meningsskapande och interaktion är centrala.

Vid observation 3 får vi ta del av hur läraren (R8) och eleverna skapar en gemensam text kopplad till elevernas erfarenheter och upplevelser av sin skoldag. Ett ordbehandlingsprogram med tillhörande talsyntes som ljudar varje bokstav, ord och mening används. Varje ord kombineras med en bild. Eleverna ser texten växa fram på en stor skärm. I slutet av lektionen läses texten tillsammans. Läraren pekar på texten som läses. Några elever läser och andra följer med i texten med blicken.

Sammantaget synliggörs en förståelse av läsning där läsundervisningen organiseras för att möjliggöra deltagande i literacypraktiker, snarare än enbart utveckling av individuella färdigheter. Detta ligger i linje med emergent literacy-teorin, samtidigt som det kan förstås i relation till ett

relationellt perspektiv, där anpassningar av lärmiljön ses som en förutsättning för att skapa delaktighet och lärande.

7.2 Motiveringar till val i läsundervisning

De teman som presenteras nedan synliggör hur lärare motiverar sina val av metoder, strategier samt organisering i läsundervisningen.

7.2.1 Organisering utifrån elevernas olika förutsättningar

Anpassning framträder som en grundläggande princip i lärarnas beskrivningar av läsundervisningen. Undervisningen formas kontinuerligt i relation till elevernas individuella förutsättningar, behov och intressen vilket innebär att organiseringen framstår som föränderlig snarare än fast strukturerad. Detta synliggör ett samspel mellan individfokus och lärmiljöfokus, med andra ord hur det relationella och kategoriska perspektivet samexisterar i läsundervisningen. En respondent uttrycker detta på följande sätt:

> "Det handlar ju jättemycket om att varje elev ska få det som just den eleven behöver… Jag måste ju också hitta elevernas styrkor och intressen." (R1)

En återkommande aspekt i materialet är svårigheten att hitta en balans i undervisningen där den varken upplevs vara "för svår" och inte heller "för lätt". Detta beskrivs som en kontinuerlig avvägning i det dagliga arbetet:

> "Våra elever spretar åt lite olika håll… Det gäller att anpassa sig så att det blir lagom stor utmaning." (R2)

Citatet synliggör hur variationen i elevgruppens förutsättningar påverkar läsundervisningens innehåll och hur läraren kontinuerligt behöver anpassa innehåll, material och arbetssätt för att möjliggöra deltagande för elever på olika nivåer.

Lärarnas val av metoder och strategier beskrivs som grundade i en kombination av beprövad erfarenhet, kollegialt lärande och i viss mån forskningsbaserade modeller. Valen framstår inte som statiska, utan som resultat av kontinuerliga avvägningar där undervisningen formas i relation till elevgruppen och den aktuella situationen. En respondent beskriver detta på följande sätt:

> "Det som de tycker är tråkigt skiter jag i för det kommer inte att motivera dem framåt… Jag har märkt… vilka metoder som har funkat och inte." (R3)

Citatet illustrerar hur läraren motiverar hur erfarenheter och iakttagelser av vad som fungerar i undervisningen utgör en central grund för metodval. Lärarens fokus på vad som upplevs motiverande kan därmed förstås som ett uttryck för hur meningsfullhet och deltagande blir styrande för val av metoder och strategier i undervisningen.

Lärarna beskriver läsundervisningen som nära sammankopplad med de didaktiska val som görs utifrån elevgruppens förutsättningar. En respondent beskriver hur hen kontinuerligt behöver göra avvägningar i sitt arbete:

> ”Det här kan vara det absolut svåraste… för vi måste ju hela tiden tänka, vilken metod kan jag använda då?… vi lägger ju nästan ingenting på individen utan oerhört

> mycket på vad har jag för metod, vad har jag för pedagogik, vad har jag för synsätt." (R2)

Citatet visar på ett relationellt perspektiv där läraren beskriver sig själv och sina val av metoder i formandet av lärmiljön.

Flera lärare beskriver att det finns begränsad forskning om läsutveckling för elever som läser enligt ämnesområden, vilket enligt lärarna påverkar möjligheten att luta sig mot etablerade kunskapsunderlag i undervisningen. En respondent beskriver hur forskning mot elevgruppen ämnesområden inte existerar. Medan en annan respondent uttrycker vikten av att använda den lilla forskning som finns. Detta kan tolkas som att undervisningens organisering och de anpassningar som görs i hög grad formas genom beprövad erfarenhet och situerade bedömningar, snarare än genom tydligt forskningsbaserade modeller.

7.2.2 Grupp eller individbaserad undervisning

I materialet framträder lärarnas motiv till att ibland undervisa gruppbaserat och ibland individuellt. Lärarna beskriver hur de balanserar mellan att skapa möjligheter för deltagande i gemensamma literacypraktiker och att möta elevers individuella förutsättningar genom riktade anpassningar.

Flera lärare beskriver hur undervisningen varierar mellan helgrupp och en-till-en-situationer beroende på aktivitet och elevens behov. Samtidigt framhålls gruppundervisning som ett medvetet och eftersträvat arbetssätt. Lärarna beskriver hur elever ges möjlighet att ta del av varandras uttryck och respons, vilket framstår som en viktig del av undervisningen. En respondent uttrycker detta på följande sätt:

> "Vi märker att det också är viktigt vid läsundervisningen att se liksom vad säger kompisen nu när vi läser den här boken? Än att bara sitta och se vad säger min elevassistent eller vad säger min lärare." (R5)

En annan respondents beskrivning lyder:

> "Det har blivit mycket enskilt arbete… men eleverna lär ju sig jättemycket av varandra" (R7)

I citaten framträder hur gruppen beskrivs som en resurs för lärande, där sociala och kommunikativa dimensioner får betydelse vilket kan relateras till ett relationellt perspektiv. Parallellt med detta framträder en återkommande spänning mellan gruppundervisning och individuella behov. Flera lärare beskriver hur undervisningen i praktiken ofta behöver organiseras i mindre grupper eller individuella aktiviteter för att möta elevernas olika förutsättningar vilket kan tolkas som ett kategoriskt perspektiv.

7.2.3 Motivation, meningsfullhet och alternativ kompletterande kommunikation i läsundervisningen

I materialet framträder hur deltagande i läsundervisningen möjliggörs genom en kombination av AKK, multimodala arbetssätt och undervisning som tar sin utgångspunkt i elevernas intressen och erfarenheter. AKK beskrivs genomgående som en integrerad del av läsundervisningen och som svår att separera från läsning. En respondent beskriver detta:

”De eleverna som läser har ju alltid kombinerat bilder och text. Då kan jag höra när de läser bilderna och kanske inte läser det ordet som står.” (R2)

Lärarna beskriver användning av olika system och verktyg, såsom symbolstöd, tecken som stöd, talapparater och ögonstyrda datorer, för att möjliggöra kommunikation och deltagande. Detta kan förstås i relation till emergent literacy-teorin, där tillgång till kommunikativa redskap ses som en förutsättning för att kunna delta i literacypraktiker. Samtidigt framträder variationer i hur dessa verktyg fungerar i praktiken. Vissa digitala hjälpmedel beskrivs som tidskrävande att använda, vilket påverkar i vilken utsträckning de används i undervisningen. Vilket beskrivs innebära att elever i vissa situationer väljer andra sätt att kommunicera.

Flera lärare betonar elevens intresse som en central utgångspunkt i undervisningen. Val av innehåll beskrivs ofta utgå från det eleven är engagerad i, exempelvis specifika teman eller figurer från böcker eller filmer. En lärare beskriver detta som att undervisningen kan ta sin början i sådant eleven visar intresse för och därefter byggas vidare. På liknande sätt framhålls betydelsen av att knyta undervisningen till elevernas erfarenheter, exempelvis genom att arbeta med bilder från hemmet eller gemensamma upplevelser. Detta kan förstås som ett sätt att skapa meningsfulla literacypraktiker, där elever ges möjlighet att delta i sammanhang som upplevs relevanta. Samtidigt beskrivs hur undervisningen i praktiken ofta behöver anpassas i stunden för att bibehålla elevens motivation och intresse. Flera lärare beskriver situationer där planerade aktiviteter behöver justeras när elever har svårt att delta, vilket innebär att fokus kan förskjutas från innehåll till att möjliggöra deltagande. En respondent beskriver detta på följande sätt:

“Vi jobbade länge att han ska göra 1, 2, 3 lådor men det blev mest tårar och gråt… Om han får vara glad då? Då finns det en chans att lära sig något tänker jag. Mer smyga på kunskap.” (R4)

Citatet illustrerar hur läsundervisningen anpassas i relation till elevens motivation och förutsättningar i situationen. Vilket kan förstås i relation till ett relationellt perspektiv, där anpassningar riktas mot undervisningens utformning snarare än enbart mot de svårigheter eleven befinner sig i.

Motivation framträder genomgående som en viktig utgångspunkt i val av metoder och strategier. Lärarna beskriver hur läsundervisningen utformas för att skapa engagemang, bland annat genom kommunikativa strategier där uttryck som spänning, förväntan och energi används för att fånga elevernas uppmärksamhet och möjliggöra deltagande. Valet av metoder beskrivs också som nära kopplat till lärarnas professionella erfarenhet. En respondent uttrycker detta som att läsundervisningen inte bygger på en enskild metod, utan på en kombination av arbetssätt som visat sig fungera i praktiken:

“Man plockar guldkornen ifrån det som man ser funkar bra. Jag kan inte säga jag har slaviskt en metod.” (R1)

I resultatet tydliggörs ett dilemma kring att finna balans mellan delaktighet och kunskapsutveckling. Lärarna betonar vikten av att eleverna ska kunna delta och uppleva läsundervisningen meningsfull, samtidigt som det finns en ambition att utveckla specifika läsfärdigheter. Detta beskrivs som en avvägning mellan upplevelsebaserade aktiviteter och mer strukturerade undervisningsmoment:

“För att inte få dem att somna… så behöver vi hitta sätt där eleverna tycker det är meningsfullt… men det mest utmanande är att vi inte bara ska spela teater hela

> tiden… det blir roligt, men frågan är hur meningsfullt det blir… att sedan tratta ner det i att det blir en utveckling och ett lärande?" (R5)

Detta kan förstås i relation till både emergent literacy, där deltagande i meningsfulla sammanhang är centralt, och till ett kategoriskt perspektiv, där fokus kan riktas mot utveckling av specifika färdigheter. Resultatet synliggör därmed hur läsundervisningen formas i ett spänningsfält mellan olika mål och perspektiv.

7.3 Sammanfattning

Resultatet visar att läsundervisning för elever som läser ämnesområden i anpassad grundskola utformas genom en kombination av multimodala arbetssätt och AKK, anpassning utifrån elevernas förutsättningar samt flexibel och situationsanpassad organisering. Detta besvarar den första forskningsfrågan, *hur läsundervisningen utformas*, genom att synliggöra att undervisningen inte följer en fast struktur, utan kontinuerligt formas i relation till elevgruppens behov och förutsättningar. En central del i denna utformning är användningen av multimodala uttrycksformer, såsom bilder, symboler, ljud och konkreta material, vilket möjliggör elevers deltagande. Detta kan förstås i relation till emergent literacy-teorin, där läsning utvecklas genom deltagande i meningsfulla och kommunikativa sammanhang (Clay, 1991; Erickson & Koppenhaver, 2020). Vidare visar resultatet att läsundervisningen anpassas och organiseras på olika sätt beroende på elevernas förutsättningar, exempelvis genom växling mellan helgrupp, smågrupp och individuella aktiviteter. Vilket kan förstås genom både ett relationellt och ett kategoriskt perspektiv (Nilholm, 2007; 2021), där läsundervisningen dels formas genom förändringar i lärmiljön för att möjliggöra deltagande, dels genom individfokuserade inslag där specifika svårigheter uppmärksammas.

Den andra forskningsfrågan, *hur lärare motiverar sina val av metoder, strategier och organisering*, besvaras genom att resultatet visar att lärarnas val grundas i en strävan att möjliggöra deltagande och skapa meningsfullhet i läsundervisningen. Motivation, elevens intressen och kommunikativa förutsättningar framträder som centrala utgångspunkter för val av arbetssätt. Samtidigt beskriver lärarna hur de kontinuerligt gör didaktiska avvägningar mellan att skapa engagemang och att stödja utveckling av läsrelaterade färdigheter. Sammantaget visar resultaten att läsundervisningen formas i ett samspel mellan elev, lärare och lärmiljö, där olika perspektiv på lärande och läsning samexisterar. Undervisningen präglas av en spänning mellan deltagande och färdighetsutveckling, mellan individanpassning och gemensam undervisning, samt mellan struktur och flexibilitet, vilket kan förstås i relation till både emergent literacy och de specialpedagogiska perspektiven (Clay, 1991; Erickson & Koppenhaver, 2020; Nilholm, 2007; 2021).

8 Diskussion

Följande avsnitt består av fyra delar; resultatdiskussion, metoddiskussion, studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning.

8.1 Resultatdiskussion

I denna sektion diskuteras studiens resultat i relation till de två forskningsfrågorna, som berör hur läsundervisning utformas samt hur lärare motiverar sina val av metoder, strategier och organisering i läsundervisningen för elever som läser ämnesområden. Genom att diskutera resultaten i ljuset av tidigare forskning och studiens teoretiska perspektiv synliggörs de spänningsfält som präglar läsundervisning i anpassad grundskola.

Resultatet kan förstås som ett uttryck för en läsundervisningspraktik där deltagande och meningsskapande ges en central roll, vilket ligger i linje med emergent literacy-teorin (Erickson & Koppenhaver, 2020). Denna teori betonar att läsutveckling grundläggs genom kommunikativa erfarenheter, gemensam läsning och tillgång till meningsfulla literacypraktiker, snarare än enbart genom isolerad färdighetsträning. Samtidigt visar en omfattande forskningsbas att utveckling av grundläggande läsfärdigheter för elever med IF är möjlig men förutsätter systematisk, explicit och långsiktigt strukturerad undervisning (Browder m.fl., 2006; National Reading Panel, 2000; Reichow m.fl., 2019). I resultatet ser vi exempel på färdighetsträning i läsundervisningen men fler exempel på undervisning med deltagande och meningsskapande i fokus. I ljuset av detta aktualiserar studiens resultat en central didaktisk spänning: hur läsundervisning kan balansera mellan att möjliggöra deltagande och att säkerställa progression i centrala läskomponenter som fonologisk medvetenhet och avkodning. Resultatet visar att flera lärare beskriver undervisning med fokus på fonologisk medvetenhet, bokstav–ljudkopplingar och strukturerad avkodningsträning. Detta ligger i linje med forskning från National Reading Panel (2000), där explicit och systematisk undervisning i fonologisk medvetenhet och phonics framhålls som centrala komponenter i tidig läsinlärning. Även Fälth m.fl. (2024) och Samuelsson m.fl. (2024) betonar betydelsen av systematiska och strukturerade arbetssätt för elever med IF. Resultatet kan även förstås i relation till Høien och Lundbergs (2013) beskrivning av ordläsningsutveckling, där alfabetisk-fonemisk läsning innebär att eleven utvecklar förståelse för sambandet mellan grafem och fonem och successivt börjar avkoda ord genom ljudning. Flera av de undervisningspraktiker som framträder i studien, exempelvis arbete med ljudning och fonem–grafemkopplingar, kan förstås som försök att stödja denna utveckling. Samtidigt visar resultatet att undervisningen inte enbart fokuserar på avkodning. Lärarna beskriver även användning av AKK, bildstöd, symboler och gemensamma literacyaktiviteter, vilket kan relateras till emergent literacy och betydelsen av deltagande i meningsfulla skriftspråkliga praktiker. Resultatet tyder därför på att lärarna försöker kombinera systematisk undervisning i grundläggande läsfärdigheter med undervisning som främjar delaktighet, kommunikation och meningsskapande.

Att balansen mellan att möjliggöra deltagande och progression framstår som komplex ligger i linje med tidigare praktiknära forskning. Dessemontet m.fl. (2022) och Lindström och Lemons (2021) visar att även när lärare använder inslag av evidensbaserade metoder, sker detta inte alltid systematiskt eller med tydlig progression. Resultatet i föreliggande studie kan tolkas i samma riktning, där undervisningen framstår som situerad och anpassad, men där kopplingen till en långsiktig progression inte alltid är explicit. Detta förstärks av Nilsson m.fl. (2025), som

lyfter att undervisning ofta beskrivs i termer av aktiviteter och material snarare än vilka förmågor som utvecklas och hur progressionen ser ut. Tillsammans pekar dessa studier mot att det inte nödvändigtvis är frånvaron av relevanta läsundervisningsinslag som utgör utmaningen, utan hur dessa organiseras och följs upp över tid. Samtidigt visar Palmqvist m.fl. (2025) att en flerkomponentsbaserad undervisning, där olika delar av läsutveckling integreras, kan vara särskilt gynnsam för elever med omfattande stödbehov. I relation till detta blir det relevant att tolka studiens resultat som att läsundervisningen innehåller flera av dessa komponenter, men att de inte alltid framträder som systematiskt sammanlänkade. Det kan därmed finnas en potential i den befintliga praktiken som inte fullt ut realiseras, just på grund av bristande struktur och progression.

Den framträdande flexibiliteten i läsundervisningen kan förstås utifrån ett relationellt perspektiv (Nilholm, 2007; 2021), där läsundervisningen formas i samspel med elevens förutsättningar, vilket är centralt i en heterogen elevgrupp. Samtidigt framträder inslag av ett kategoriskt perspektiv, där svårigheter kopplas till individen. Att dessa perspektiv samexisterar ligger i linje med Nilholm (2021), men aktualiserar hur de påverkar läsundervisningens innehåll och ambitionsnivå. Tidigare forskning visar att lärares förväntningar påverkar både läsundervisningsstrategier och mål (Lindström & Lemons, 2021; Tyler, 2021). I detta ljus kan betoningen på motivation och delaktighet ses som en styrka, men också som något som riskerar att begränsa utrymmet för mer systematisk och utmanande undervisning, vilket kan påverka progressionen i elevers läsutveckling. Lärarnas motiv till sina didaktiska val kan vidare förstås i relation till ett spänningsfält mellan forskningsbaserad kunskap, professionell erfarenhet och praktiska villkor. I resultatet framträder att läsundervisningen i hög grad baseras på beprövad erfarenhet snarare än explicit forskning vilket ligger i linje med tidigare studier som visar att evidensbaserade metoder ofta filtreras genom lärarens omdöme och kontextuella förutsättningar (Dessemontet m.fl., 2022; Lindström & Lemons, 2021). Detta förstärks av Rensfeldt Flink m.fl. (2022), som visar att professionellas beslut i hög grad formas av erfarenhet, resurser och omgivande faktorer. Resultatet i denna studie kan därmed förstås som ett uttryck för en praktik där undervisningen inte enbart styrs av vad forskning rekommenderar, utan av vad som upplevs möjligt och meningsfullt i den aktuella situationen. Den upplevda bristen på forskning som flera lärare på olika skolor uttrycker i resultatet kan i detta sammanhang tolkas som en brist på tillgänglig och praktiknära kunskap, snarare än en faktisk avsaknad av forskning.

Samtidigt framträder användningen av AKK och multimodala arbetssätt som en central förutsättning för läsundervisningen, vilket kan förstås både i relation till emergent literacy-teorin och till forskning om kommunikation. Erickson och Koppenhaver (2020) betonar att tillgång till kommunikativa redskap är avgörande för att kunna delta i literacypraktiker, medan Rensfeldt Flink m.fl. (2022) visar att kommunikation i hög grad är beroende av samspelet med omgivningen. Detta innebär att AKK inte enbart kan förstås som ett stöd, utan som en grundläggande förutsättning för lärande i denna elevgrupp. Samtidigt visar samma forskning att användningen av AKK påverkas av praktiska och organisatoriska faktorer, vilket kan bidra till att även evidensbaserade arbetssätt inte alltid genomförs fullt ut.

Mot bakgrund av studiens problemformulering, där läskunnighet lyfts som en central förutsättning för delaktighet, självständighet och aktivt medborgarskap, framträder studiens resultat som både bekräftande och problematiserande. Läsundervisningen organiseras i hög grad för att möjliggöra delaktighet, vilket ligger i linje med såväl styrdokument som emergent literacy-teorin (FN, 2006; SFS 2010:800; UNESCO, 2017). Samtidigt synliggörs en risk att denna betoning inte alltid kombineras med en tydlig progression mot mer avancerade literacyförmågor. Detta aktualiserar en central didaktisk utmaning: att integrera ett relationellt fokus på tillgänglighet och deltagande med en medveten och systematisk läsundervisning som stödjer utveckling av

grundläggande läsfärdigheter över tid. Sammantaget pekar studien på behovet av att inte betrakta deltagande och systematik som motsatser, utan som ömsesidigt beroende dimensioner i läsundervisning. För att undervisningen ska leva upp till kraven på likvärdig utbildning kan det vara avgörande att stärka kopplingen mellan forskningsbaserad kunskap och undervisningspraktik, samt att utveckla en ökad medvetenhet om progression i läsutveckling. Detta kan bidra till att elever inte enbart ges möjlighet att delta i literacypraktiker, utan också att successivt utveckla de färdigheter som krävs för ökad självständighet i ett skriftspråkligt samhälle.

8.2 Metoddiskussion

Den valda kvalitativa forskningsansatsen har möjliggjort en fördjupad förståelse av hur lärare i anpassad grundskola beskriver och motiverar sin läsundervisning. Kombinationen av semistrukturerade intervjuer och icke-deltagande observationer har varit en styrka, då den möjliggjort analys av både lärarnas utsagor och hur undervisningen konkret tar sig uttryck i praktiken. Denna metodtriangulering har bidragit till en mer nyanserad bild av fenomenet och stärkt studiens tillförlitlighet (Bryman, 2025). Analysen har genomförts som en teoribaserad tematisk analys, där empirinära kodning kombinerats med en fördjupad tolkning i relation till studiens teoretiska utgångspunkter. Detta har möjliggjort en analys som både är förankrad i materialet och samtidigt bidrar till en teoretiskt informerad förståelse (Fejes & Thornberg, 2024). Samtidigt innebär en teoristyrd analys att vissa aspekter kan framträda tydligare än andra, beroende på de analytiska "glasögon" som används, vilket i sin tur kan påverka hur resultatet framställs.

En begränsning rör urvalet, som kan beskrivas som ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att deltagarna har valts ut utifrån tillgänglighet (Bryman, 2018; Denscombe, 2018). Detta medför att urvalet inte nödvändigtvis representerar bredden inom hela skolformen, vilket kan ha påverkat vilka erfarenheter och undervisningspraktiker som synliggjorts. Resultaten bör därför förstås som kontextbundna snarare än generaliserbara i statistisk mening. Även observationernas omfattning utgör en begränsning. De kortare, riktade observationerna ger främst en ögonblicksbild av undervisningen och fångar i mindre utsträckning långsiktiga processer, såsom systematik, progression och uppföljning (Kvale & Brinkman, 2014). Detta är särskilt relevant då just dessa aspekter framträder som centrala i studiens resultat. En mer omfattande observationsdesign hade kunnat bidra till en djupare förståelse av hur undervisningen utvecklas över tid. Samtidigt har observationerna fungerat som ett viktigt komplement till intervjuerna och bidragit till att problematisera relationen mellan beskrivning och praktik. En annan aspekt att beakta är författarnas förförståelse, då samtliga har erfarenhet av arbete inom anpassad grundskola. Detta kan ha påverkat både datainsamling och analys, exempelvis genom vilka frågor som ställts och hur materialet tolkats (Bryman, 2025). Samtidigt har denna förförståelse varit en tillgång i tolkningen, då den möjliggjort en kontextnära förståelse av undervisningspraktiken. Genom kontinuerlig reflektion och gemensamma analyser har studiens författare strävat efter att medvetandegöra och hantera denna påverkan. Användningen av AI-baserade verktyg i analysprocessen är ytterligare en aspekt att diskutera. Dessa har använts som ett stöd för att synliggöra mönster i materialet, men inte för att genomföra analysen i sig. Samtliga analytiska beslut har fattats av författarna, vilket innebär att tolkningar och slutsatser är förankrade i deras aktiva analysarbete. Samtidigt aktualiserar användningen av AI frågor om transparens och forskarens ansvar, vilket i denna studie har hanterats genom tydlig redovisning av verktygens funktion.

Avslutningsvis kan det konstateras att den valda metoden varit väl lämpad i relation till studiens syfte, då den möjliggjort en fördjupad och praktiknära förståelse av lärares läsundervisning och de överväganden som ligger till grund för deras didaktiska val. En kvantitativ metod hade vis-

serligen kunnat ge en bredare bild av förekomsten av olika arbetssätt, men inte samma fördjupade och praktiknära förståelse för hur lärare resonerar kring sina val av metoder, strategier och organisering i läsundervisningen. Samtidigt pekar de metodologiska begränsningarna på behovet av fortsatt forskning, exempelvis genom mer långsiktiga observationsstudier eller interventionsstudier, för att ytterligare belysa hur läsundervisning kan utvecklas i denna kontext.

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Ett centralt kunskapsbidrag är att studien synliggör hur läsundervisning formas i ett spänningsfält mellan olika perspektiv på läsning och lärande. Resultatet visar hur läsundervisningen rör sig mellan en bred förståelse av läsning som deltagande i literacypraktiker och en mer traditionell förståelse av läsning som färdighetsträning. Studien bidrar därmed till att nyansera bilden av läsundervisning i anpassad grundskola genom att synliggöra hur dessa perspektiv samexisterar i praktiken. Vidare bidrar studien med kunskap om hur lärares förväntningar, erfarenheter och professionella omdöme påverkar val av metoder, strategier och organisering av undervisningen. Resultatet visar att läsundervisningen i hög grad formas i relation till elevgruppens förutsättningar, men också att detta kan innebära didaktiska avvägningar mellan delaktighet, motivation och progression. Studiens resultat har även praktiska implikationer för verksamheten. Resultatet synliggör behovet av att balansera meningsfulla och kommunikativa literacyaktiviteter med mer strukturerad och systematisk undervisning som stödjer utvecklingen av grundläggande läsfärdigheter. Vidare pekar resultaten på vikten av att synliggöra progression i undervisningen samt att skapa förutsättningar för lärare att utveckla sin undervisning i relation till forskningsbaserad kunskap. Studien indikerar också ett behov av ökad tillgång till anpassat undervisningsmaterial samt kompetensutveckling kring hur olika undervisningsstrategier kan kombineras i arbetet med elever som läser ämnesområden.

Sammantaget bidrar studien med fördjupad förståelse av en komplex undervisningspraktik och kan fungera som underlag för vidare utveckling av läsundervisning i anpassad grundskola, både på individ-, grupp- och organisationsnivå.

8.4 Förslag till vidare forskning

Ett centralt område rör frågan om progression i läsundervisning. Studien indikerar att progression i utvecklingen av tidiga läsförmågor i begränsad utsträckning synliggörs i lärarnas beskrivningar och i den observerade läsundervisningen. Vidare forskning behövs därför kring hur progression kan förstås, identifieras och operationaliseras i en kontext där elever inte följer en traditionell läsutveckling. Detta inkluderar frågor om hur "nästa steg" i elevers lärande kan synliggöras och stödjas inom läsundervisning för elever som läser ämnesområden i anpassad grundskola. Ett ytterligare område rör relationen mellan forskningsbaserad kunskap och undervisningspraktik. Resultaten visar att lärare upplever en brist på forskning, trots att det finns en etablerad internationell kunskapsbas. Detta pekar på ett behov av forskning som undersöker hur forskningsbaserad kunskap kan bli mer tillgänglig, relevant och användbar i praktiken, samt vilka faktorer som påverkar hur sådan kunskap omsätts i undervisning.

Vidare aktualiserar studien frågor om betydelsen av lärares teoretiska medvetenhet. Resultaten visar att läsundervisning i stor utsträckning bedrivs i linje med emergent literacy-teorin, utan att lärarna explicit refererar till teorin. Detta väcker frågor om vilken betydelse teoretisk kunskap har för undervisningens systematik, progression och medvetna didaktiska val. Vidare

forskning kan därför undersöka relationen mellan lärares utbildningsbakgrund, teoretiska förståelse och läsundervisningens utformning. Studien synliggör även en spänning mellan att skapa meningsfulla och deltagandebaserade literacyaktiviteter och att bedriva systematisk och explicit undervisning i grundläggande läsfärdigheter. Detta indikerar behov av forskning som undersöker hur dessa perspektiv kan integreras i läsundervisningen på ett sätt som både främjar delaktighet och möjliggör progression.

Slutligen framträder behov av mer långsiktiga och praktiknära studier, exempelvis genom interventions- eller observationsstudier över tid, som kan bidra till fördjupad kunskap om hur läsundervisning utvecklas och vilka arbetssätt som stödjer elevers literacyutveckling i anpassad grundskola.

Referenser

Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: Att bygga broar*. Liber.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Bryman, A., Clark, T., Foster, L., & Sloan, L. (2025). *Samhällsvetenskapliga metoder* (4:e uppl.). Liber.

Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Algozzine, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children, 72*(4), 392–408. https://doi.org/10.1177/001440290607200401

Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Heinemann.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

Dessemontet, R. S., Linder, A.-L., Martinet, C., & Martini-Willemin, B.-M. (2022). A descriptive study on reading instruction provided to students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities, 26*(3), 575–593. https://doi.org/10.1177/17446295211016170

Erickson, K. A., & Koppenhaver, D. A. (2020). *Comprehensive literacy for all: Teaching students with significant disabilities to read and write* (2nd ed.). Brookes Publishing.

Erickson, K. A., Koppenhaver, D. A., & Cunningham, J. W. (2009). Balanced reading instruction for students with significant disabilities. *Teaching Exceptional Children, 41*(3), 60–70. https://doi.org/10.1177/004005990904100307

Europeiska unionen. *Europaparlamentets och rådets förordning (EU) 2016/679 av den 27 april 2016 om skydd för fysiska personer med avseende på behandling av personuppgifter och om det fria flödet av sådana uppgifter (allmän dataskyddsförordning)*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679&qid=1768245047089

Fast, C. (2019). *Literacy i familj, förskola och skola*. (2a uppl.). Studentlitteratur.

Fejes, A., & Thornberg, R. (2024). *Handbok i kvalitativ analys* (4e uppl.). Liber.

Förenta nationerna. (2006). *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/sveriges-internationella-overenskommelser/2008/01/so-200826/

Granlund, M., & Göransson, K. (2019). *Specialpedagogik och funktionsnedsättningar: Att möta barn och unga med funktionsnedsättning i utveckling*. Studentlitteratur.

Høien, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi: Från teori till praktik* (2:a uppl.). Natur & Kultur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

Lindström, E. R., & Lemons, C. J. (2021). Teaching reading to students with intellectual and developmental disabilities: An observation study. *Research in Developmental Disabilities, 115*, 103990. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103990

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development. https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2021). *Specialpedagogik: Teori och praktik*. Studentlitteratur.

Nilsson, K., Thunberg, G., Holmer, E., Samuelsson, J., Heimann, M., Reichenberg, M., & Palmqvist, L. (2025). Balancing accessible teaching and knowledge acquisition: How teachers describe their reading instruction for students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/17446295251367682

Palmqvist, L., Holmer, E., Samuelsson, J., Thunberg, G., Reichenberg, M., Lundälv, M., & Heimann, M. (2025). Comparison of the effects of single- and multicomponent reading instructions on phonological awareness and reading skills for children with intellectual disability in Sweden. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 1–18. https://doi.org/10.1080/17483107.2025.2519368

Palmqvist, Lisa. (2023, 26 september). *Läsundervisning i anpassad skola*. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=AWEiVkGXDWg

Reichow, B., Lemons, C. J., & Browder, D. M. (2019). Systematic review of reading interventions for students with intellectual disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 124*(5), 404–432. https://doi.org/10.1002/14651858.cd011359.pub2

Rensfeld Flink, A., Thunberg, G., Nyman, A., Broberg, M., & Åsberg Johnels, J. (2022). Augmentative and alternative communication with children with severe/profound intellectual and multiple disabilities: speech language pathologists' clinical practices and reasoning. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology,* 19(3), 962–974. https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2137252

Samuelsson, J., Johnels, J. Å., Holmer, E., Palmqvist, L., Heimann, M., Reichenberg, M., Lundälv, M., & Thunberg, G. (2024). 'To have a plan': Teachers' perceptions of working with a literacy instruction combining phonics and comprehension applications for students with intellectual disability and communication difficulties. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/17483107.2024.2340094

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolforskningsinstitutet. (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier: Systematisk översikt 2019:02*.

Skolforskningsinstitutet. (2025). *Undervisning med elever med IF – delaktighet och lärande: Systematisk forskningssammanställning 2025:02*. Skolforskningsinstitutet. ISBN 978-91-988224-3-4.

Skolverket. (2022). *Läroplan för anpassade grundskolan*. https://www.skolverket.se/undervisning/anpassade-grundskolan/laroplan-for-anpassade-grundskolan-lgra22

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. https://www.skolverket.se/download/18.11f7c7851925054d8c642/1727947566208/pdf13074.pdf

Skolverket. (2024, 4 oktober). *Beslut om översättning av begreppet phonics* (Dnr 2024:2825).

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (u.å.). *Alternativ och kompletterande kommunikation*. https://www.spsm.se/stod-och-rad/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation

SOU 2025:19. *Kunskap för alla – nya läroplaner med fokus på undervisning och lärande.* Betänkande av läroplansutredningen. https://data.riksdagen.se/fil/62F32000-B3A4-4CC5-8EBA-E56229ED761B

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex Publishing.

Tyler, E. J., Beverley, M., Hughes, J. C., & Hastings, R. P. (2021). Teaching conventional early reading skills to children with intellectual disabilities in special schools in the UK: A survey of current practices and perceived barriers. *European Journal of Special Needs Education, 36*(4), 485–501. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1764810

UNESCO. (2017). *Literacy for life*. UNESCO Publishing.

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

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.4c9f221a191e4edf9053a474/1727853946433/God%20forskningssed%20VR%202024.pdf

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Semistrukturerad, temabaserad

Inledning (muntligt, kort)

Innan vi börjar vill jag höra om du har hunnit läsa missivbrevet och om det är något där som du undrar över eller vill att vi förtydligar.

Som vi nämnt tidigare finns inga rätt eller fel svar. Vi är intresserade av dina erfarenheter och tankar kring undervisningen.

Inledande bakgrundsfrågor

- Berätta kort om din yrkesbakgrund?
- Om du läst speciallärarutbildningen, när var du färdig?
- Hur länge har du arbetat i anpassad grundskola?
- Vilka elevgrupper arbetar du med idag?
- Vilken roll har du i undervisningen, särskilt när det gäller läsundervisning?

Tema 1: Läsundervisningens utformning

Samtala kring:

- Vad innebär läsning för dig i relation till elevgruppen?
- Beskriv hur läsundervisningen är organiserad (enskilt, grupp, helklass)?
- Vad fokuserar vanligtvis läsundervisningen på?
- I vilka sammanhang förekommer läsning?
- Hur ofta/sällan skulle du säga att läsningen sker?
- På vilket sätt anpassas läsundervisningen för elever som läser enligt ämnesområden?

Möjliga öppna följdfrågor:

- Beskriv hur ett typiskt lästillfälle kan se ut?
- Vad upplever du är viktigt att arbeta med i den tidiga läsundervisningen?

Tema 2: Strategier och metoder i läsundervisningen

Samtala kring:

- Vilka arbetssätt, metoder eller strategier använder du i läsundervisningen?
- På vilket sätt använder du material, bilder, symboler, digitala verktyg?

- Hur anpassar du undervisningen efter elevernas olika behov?

Möjliga följdfrågor:

- Finns det arbetssätt du använder oftare än andra?
- Hur tänker du kring valet av material eller metod?
- Vad grundar du dina val av metoder på?

Tema 3: Reflektioner och erfarenheter

- Vad upplever du fungerar bra i läsundervisningen för den här elevgruppen?
- Finns det något du upplever som särskilt utmanande?
- Finns det något stöd (från t.ex. kollegor), material eller kompetens du skulle önska mer av?

Avslutning

- Är det något kring läsundervisning för elever som läser enligt ämnesområden som vi inte har frågat om men som du tycker är viktigt?
- Tack för att du delat med dig av dina erfarenheter.

Bilaga 2: Observationsschema

Observationsschema

(Strukturerat men öppet – stöd för analys, inte checklista)

Grunduppgifter

- Datum:
- Skola:
- Årskurs / elevgrupp:
- Antal elever:
- Observatör:

A. Organisation av undervisningen

- Undervisningsform (enskilt, liten grupp, helklass)
- Lärarens roll (leder, stöttar, observerar)
- Tidsram för aktiviteten

Fältanteckningar:

B. Innehåll i läsundervisningen

- Fokus på t.ex.:
    - bokstav–ljud
    - fonologisk medvetenhet
    - ordförståelse
    - meningsskapande
    - gemensam läsning / högläsning

Fältanteckningar:

C. Strategier och metoder i undervisningen

Observera och notera:

- Använda arbetssätt/metoder
- Stödstrukturer (bildstöd, TAKK, konkreta material)
- Anpassningar för elever som läser enligt ämnesområden

Fältanteckningar:

D. Interaktion och kommunikation

- Lärar–elev-interaktion
- Hur instruktioner ges
- Hur elever ges möjlighet att delta

Fältanteckningar: