

Läsning på högstadiet

- En kvalitativ intervjustudie med en tematisk analys av
verksamma speciallärares och specialpedagogers
arbete med läsning på högstadiet

Reading in Year 7-9

*- A Qualitative Interview Study with a Thematic
Analysis of Active Special Educators' Work with
Reading in Year 7-9*

Karin Joelsson

Handledare: Ulrika Andersson
Examinator: Annika Mindedal

Innehållsförteckning

Förord	4
Sammanfattning	5
1 Inledning	6
2 Syfte och frågeställningar	8
3 Teoretiska perspektiv	9
3.1 Det sociokulturella perspektivet	9
3.2 Specialpedagogiska perspektiv.....	9
3.2.1 Inkludering.....	9
3.2.2 Det kompensatoriska och det relationella perspektivet	10
4 Tidigare forskning	11
4.1 Läsning och lässvårigheter.....	11
4.2 Strategier och metoder för att utveckla avkodningen	12
4.3 Strategier och metoder för att utveckla läsförståelsen	13
4.4 Hemmens och fritidsläsningens påverkan på läsning	14
4.5 Motivation och läsning	15
4.3 Dilemman i den specialpedagogiska läsundervisningen	15
5 Metod	17
5.1 Metodansats.....	17
5.2 Val av datainsamlingsmetod	18
5.3 Genomförande	18
5.4 Urval	19
5.5 Informanterna	20
5.6 Forskningsetiska principer.....	20
6 Tematisk analys	22
6.1 Systematisering och analys av data.....	22
7 Resultat.....	25
7.1 De funna temana	25
7.2 Erfarenheter och kunskap visar vägen för det specialpedagogiska arbetet med läsning	25
7.3 Variationer i det specialpedagogiska arbetet med läsningen	27
7.4 Utmaningar och hinder i det specialpedagogiska arbetet med läsning	30
7.5 Resultatsammanfattning	32
8 Diskussion	34
8.1 Resultatdiskussion	34
8.1.1 Inkludering och det specialpedagogiska arbetet med läsning på högstadiet	34
8.1.2 Speciallärares och specialpedagogernas arbete med att utveckla läsförmågan	36
8.2 Metoddiskussion och kvalitetsaspekter	40
9 Fortsatt forskning	43

Referenser	44
Bilaga 1 Intervjuguide.....	48
Bilaga 2 Missivbrev	49

Förord

Jag vill tacka alla de speciallärare och specialpedagoger som tagit er tid till att ställa upp och bli intervjuade. Utan er vilja att dela med er av era kunskaper och erfarenheter hade denna studie inte varit möjlig. Jag vill också tacka kvalitetssamordnaren i den aktuella kommunen som visat stort intresse för min studie och hjälpt mig att hitta informanter.

Ett stort tack till min handledare Ulrika Andersson som tålmodigt diskuterat och varit mitt bollplank med mitt arbete vid ett antal träffar. Tack också för att du ingett mig hopp då det ibland har känts lite motigt med skrivandet.

Slutligen vill jag tacka min man Torbjörn som har puffat på mig i uppförsbackar och stöttat mig i att fortsätta med mitt skrivande.

Sammanfattning

Uppsatsens syfte är att ta reda på hur verksamma speciallärare och specialpedagoger på högstadiet beskriver sitt arbete med att utveckla högstadieelevers läsning. Vidare avser studien att undersöka hur speciallärare och specialpedagoger förhåller sig till inkludering i sitt arbete med att utveckla läsningen. De frågeställningar som ligger till grund för undersökningen avser att belysa metoder speciallärare och specialpedagoger använder för att utveckla elevers läsning på högstadiet samt i vilken utsträckning läsundervisningen är inkluderande. Studien är en kvalitativ intervjustudie med en tematisk analys av datamaterialet.

Studiens resultat tyder på att läsundervisningen som bedrivs på skolorna är inkluderande i stor utsträckning och att speciallärarna och specialpedagogerna har tankar kring inkludering när det gäller läsundervisningen både organisatoriskt och innehållsmässigt. Undersökningen visar att speciallärarna och specialpedagogerna använder olika tester och pedagogiska kartläggningar för att ta reda på vilka svårigheter eleverna har kring läsning och att olika insatser kring läsning görs på individ-, grupp och organisationsnivå. Resultatet indikerar också att speciallärare och specialpedagoger på högstadiet använder olika metoder kring läsundervisningen beroende på en rad olika faktorer såsom speciallärarnas och specialpedagogernas tidigare erfarenheter av specialpedagogisk undervisning, teoretiskt kunnande, skolans elevunderlag, skolans organisatoriska förutsättningar, lärarnas inställning och samarbetsvilja kring läsundervisningen. Studien visar vidare att öka elevernas motivation gällande läsningen samt att få eleverna att utveckla lässtrategier är centralt i speciallärarnas och specialpedagogernas arbete med läsning på högstadiet. Resultatet av studien pekar på att speciallärarna och specialpedagogerna ser sig som utbildare och handledare till både elever och pedagogisk personal på högstadiet. Studiens resultat indikerar vidare att det finns ett dilemma mellan specialpedagogiska insatser och kunskapsinhämtning på högstadiet där betygen står i centrum snarare än en utveckling av läsförmågan.

Nyckelord: specialpedagogik, speciallärare, specialpedagog, läsundervisning, högstadiet

1 Inledning

Speciallärarnas och specialpedagogernas yrken i skolan påminner mycket om varandra (Lindqvist & Holmström Wirf, 2016). Den traditionella uppdelningen av yrkena där specialläraren arbetar mer med enskild undervisning i form av särskilt stöd och specialpedagogen mer med att ha en övergripande roll kring den specialpedagogiska verksamheten är idag inte alltid förekommande utan båda yrkena kan arbeta med såväl undervisning av elever som organisering av den specialpedagogiska verksamheten på individ-, grupp-, och organisationsnivå (Lindqvist & Holmström Wirf, 2016). I examensförordningen för speciallärare och specialpedagoger står det att speciallärare och specialpedagoger ska ha en fördjupad kunskap kring både förebyggande och åtgärdande insatser när det gäller specialpedagogiska insatser (SFS 2011:186, SFS 2007:638). Speciallärarna och specialpedagogerna är viktiga kunskapsspridare och inom det specialpedagogiska fältet på skolorna och att de har ett större ansvar än grundutbildade lärare när det gäller både förebyggande specialpedagogiska åtgärder och specialpedagogiska insatser (Eriksson Gustavsson, Forslund Frykedal & Samuelsson, 2016). Vidare är också speciallärarnas och specialpedagogernas roll på skolorna att kunna leda pedagogiska diskussioner samt leda ett pedagogiskt utvecklingsarbete där ett medvetandegörande gällande stödjande och kompensatoriska insatser i en inkluderande specialpedagogisk verksamhet blir viktigt (Lindqvist & Holmström Wirf, 2016). För att det specialpedagogiska arbetet på skolan ska bli gynnsamt är också samarbete och samverkan på skolorna mellan pedagoger, mellan pedagoger och ledning samt mellan skola och vårdnadshavare en förutsättning (Lindqvist & Holmström Wirf, 2016).

Att kunna läsa och ha en god läsförståelse är viktigt i ett demokratiskt samhälle inte minst för att kunna tillgodogöra sig information och kunna ha ett kritiskt förhållningssätt till presenterad fakta. Läsning kan också vara en källa till avkoppling, vidareutbildning och god livskvalitet. Att arbeta med att utveckla elevernas läsning i skolan är viktigt då läsningen utgör en central roll i skolarbetet och är väsentlig för kunskapsinhämtandet. Allteftersom eleven går vidare i olika årskurser så ställs också högre krav på läsningen. Westlund (Skolverket, 2016) påpekar i Skolverkets kunskapsöversikt just hur god läsutveckling hänger ihop med kunskapsinhämtandet genom hela skolgången. Vidare påpekar Westlund (Skolverket, 2016) också att ha en god läsförståelse är mycket viktig då vårt samhälle bygger på en skriftspråklig kompetens.

I den nu gällande skollagen står följande:

”Alla barn och elever 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., 3 §)

Läsning och att utveckla sin läsning är alltså viktigt att arbeta aktivt med under alla stadier i skolan och med alla elever. I mitt arbete har jag valt att undersöka speciallärares och specialpedagogers arbete med läsning på högstadiet dels för att jag själv håller på att vidareutbilda mig till speciallärare med inriktning mot just läsa och skriva och dels för att det inte finns så mycket skrivet om hur läsundervisning sker med elever på högstadiet. Jag är även verksam som speciallärare på högstadiet och är intresserad av att ta reda på hur man ska arbeta för att utveckla en inkluderande läsundervisning för högstadieelever.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med mitt arbete är att undersöka hur verksamma speciallärare och specialpedagoger på högstadiet beskriver sitt arbete med att utveckla högstadieelevers läsning samt att undersöka hur speciallärare och specialpedagoger förhåller sig till inkludering i sitt arbete med att utveckla läsningen. Mitt syfte har mynnat ut i följande frågeställningar:

- Vad avgör vilka metoder speciallärare och specialpedagoger på högstadiet använder för att utveckla elevers läsning?
- Hur arbetar speciallärare och specialpedagoger på högstadiet för att utveckla elevers läsning?
- I vilken utsträckning är den läsundervisning som beskrivs inkluderande?

3 Teoretiska perspektiv

I följande avsnitt redogör jag för olika teoretiska perspektiv som är viktiga inom ramen för min studie.

3.1 Det sociokulturella perspektivet

Min teoretiska utgångspunkt är det sociokulturella perspektivet då jag uppfattar lärandet som en social process där inläring sker i ett samspel med den sociala omgivningen (Imsen, 2006). Språket har för mig en central plats inom inläring liksom scaffolding, stöttning av eleven i undervisningsmiljön. Vygotskys teori om den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2000) är central inom det sociokulturella perspektivet då den beskriver vad en enskild individ kan klara av med hjälp av kunniga klasskamrater och/ en kunnig lärare. Säljö (2000) beskriver att i Vygotskys idévärld så är människan i samspelet med sin omgivning i ständig förändring och utveckling och i samspelessituationer har vi människor alltid möjlighet till appropriering. Med andra ord med stöd av och i samspel med sin omgivning kan man som individ ta till sig och även överta kunskaper från sina medmänniskor.

3.2 Specialpedagogiska perspektiv

3.2.1 Inkludering

I och med Salamancadeklarationen 1994 fick inkludering som begrepp sitt internationella genombrott (Nilholm, 2007). Då fastslogs riktlinjer för hur undervisningen för elever i behov av särskilt stöd skulle utformas både nationellt och internationellt (Nilholm, 2007). I Salamanca- deklarationen är begreppet *inclusion* och *inclusive education* översatt till integration (Svenska Unescorådet, 2006). Nilholm (2007) skiljer på begreppen integrering och inkludering. Han pekar på att med integrering avses oftast att ”avvikande” elever ska bli en del av den befintliga skolmiljön till skillnad mot inkludering då skolmiljön bör anpassas till elevers olikheter och mångfald. Nilholm (2007) skriver vidare att ett inkluderande perspektiv inom den svenska skolan har diskuterats framförallt inom specialpedagogisk verksamhet men att det finns en lång tradition inom svensk skola där man diskuterat hur undervisning ska bedrivas under parollen *en skola för alla*.

Inkludering kan i sin tur delas in i tre olika definitioner: *den gemenskapsorienterade definitionen*, *den individorienterade definitionen* och *den placeringsorienterade definitionen* (Göransson & Nilholm, 2014). Den gemenskapsorienterade definitionen kännetecknas av gemenskap och demokratiska processer. Inom denna definition är eleven inkluderad om hon/han känner en delaktighet både pedagogiskt och socialt. Inom den individorienterade definitionen ligger fokus på hur den enskilda elevens situation är i skolan. Det vill säga när eleven målen i skolan, har eleven fungerande sociala relationer och trivs eleven i skolan så anses eleven vara inkluderad. Med den placeringsorienterade definitionen avses att elever i svårigheter är placerade i det ”vanliga” klassrummet och på så vis anses de vara inkluderade.

3.2.2 Det kompensatoriska och det relationella perspektivet

Inom specialpedagogiken finns det olika sätt att se på elevers svårigheter och eventuella behov av stöd. Jag redogör här kort för två olika perspektiv: det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2007) och det relationella perspektivet (Persson, 2013). Inom det kompensatoriska perspektivet är grundtanken att man i skolan ska kompensera elever för deras problem (Nilholm, 2007). Viktigt blir då att identifiera problemet hos individen främst neurologiskt och psykologiskt och sedan föreslå åtgärder och metoder för att kunna kompensera de problem som eleven uppvisat (Nilholm, 2007). Det relationella perspektivet innebär däremot att läromiljön anpassas till eleven och att insatser sker på individ-, grupp-, och organisationsnivå (Persson, 2013). För att detta ska lyckas bör speciallärare/specialpedagoger och undervisande lärare samarbeta för att skapa en läromiljö som är den bästa möjliga för eleven (Persson, 2013). Uppfattningen kring hur den specialpedagogiska kompetensen ska användas är olika inom de båda perspektiven. Inom det relationella perspektivet ska kvalificerad hjälp användas för att få till en differentiering inom undervisningen och undervisningsmaterialet och inom det kategoriska perspektivet så ska den kvalificerade hjälpen användas direkt till elevernas svårigheter (Persson, 2013). När det gäller ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten så förläggs den på arbetslag och lärare inom det relationella perspektivet medan ansvaret läggs på speciallärare och specialpedagoger och elevvårdspersonal inom det kompensatoriska perspektivet (Persson, 2013).

4 Tidigare forskning

Här nedan ger jag en presentation av forskning inom området läsning, lässvårigheter samt även om strategier och metoder för att utveckla läsningen i undervisningen. Jag avser också med nedanstående litteraturgenomgång även belysa ett antal faktorer som påverkar läsutvecklingen. Den forskning som jag nedan redovisar har jag valt utifrån min studies ramar. Jag har även definierat begreppet läsning utifrån the Simple View of Reading.

4.1 Läsning och lässvårigheter

The Simple View of Reading förklarar läsning som en produkt av avkodning och förståelse, $\text{Reading} = \text{Decoding} \times \text{Comprehension}$, (Gough & Tunmer, 1986). Gough och Tunmer (1986) slår fast att lässvårigheter kan ha tre orsaker utifrån the Simple View of Reading: 1) svårigheter med avkodning, 2) svårigheter med förståelsen, 3) svårigheter med både avkodning och förståelse. Vidare förklarar Gough och Tunmer (1986) att dyslexi handlar om svårigheter med avkodning medan hyperlexi handlar om svårigheter med förståelsen av det man läst. Svaga läsare har också ofta problem med både avkodning och läsförståelse (Gough & Tunmer, 1986). I Elwér's avhandling (Elwér, 2014) slår hon fast att avkodning inte är en predikator för utvecklandet av problem med läsförståelsen utan att istället fonologisk medvetenhet, brister i ordförrådet och problem med RAN (Rapid Automated Naming) är det.

Höien och Lundberg (2013) menar att läsbeteendet varierar hos elever med dyslexi, en del använder den logografiska strategin och kan på så vis känna igen ett visst antal ord men får då svårigheter när de ska läsa nya för dem obekanta ord. Den logografiska strategin räcker alltså inte för att bli en god läsare med ortografisk läsfärdighet. Tidiga misslyckanden med läsinlärning medför ofta allvarliga negativa konsekvenser för elevens självbild då de lätt ger upp vid en lässituation, tappar modet och då istället blir passiva när det gäller läsningen vilket medför svårigheter med läsförståelsen (Höien & Lundberg, 2013). Läsförståelsen menar Höien och Lundberg (2013) kräver av läsaren att hon/han är aktiv, interagerar med texten samt använder sig av tidigare kunskaper och erfarenheter. Författarna pekar på att den metakognitiva processen är viktig då det gäller för läsaren att tänka efter när/vad jag förstår respektive inte förstår av den lästa texten, läsaren måste också kunna välja kognitiva strategier för att föra läsningen framåt. Höien

och Lundberg (2013) skriver vidare att ett dåligt arbetsminne, koncentrationssvårigheter, uppmärksamhetsproblem och brister i ordförrådet också kan orsaka lässvårigheter.

4.2 Strategier och metoder för att utveckla avkodningen

Westlund (2015) pekar på att den tekniska sidan av läsinlärningen det vill säga kännedom om bokstäver, ordavkodning, läsflyt och stavningsförmåga måste fungera för att läsaren ska kunna ägna sig åt att förstå vad hon/han läser. Westlund (2015) tar upp ljudmetoden, phonics som den metod som hon liksom flera andra forskare hävdar är den mest effektiva metoden för elever som ligger i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Själva grundprincipen är enligt Westlund (2015) att eleven i direkt och riktad undervisning får en god kännedom om hur fonem (språkljud) och grafem (bokstavssymboler) hänger ihop. När läsarens färdigheter i avkodning byggts upp och automatiserats så kan läsarens kognitiva resurser ägnas åt läsförståelsen menar Westlund (2015). En del forskare menar dock att helordsmetoden, whole language där läsaren med hjälp av omgivande stöd i form av t ex bilder eller omgivande meningar då läsaren får gissa sig till orden är en bättre metod än ljudmetoden (Westlund, 2015). Pressley (2006) som har jämfört effekterna av de båda läsinlärningsmetoderna (ljudmetoden och helordsmetoden) menar däremot att helordsmetoden är en katastrofal metod då den inte går in på bokstavskännedom, ihopkopplandet av grafem och fonem och ortografiska analyser av okända ord utan istället bygger på att läsaren ska gissa sig till det nya ordet med hjälp av ledtrådar. Ljudningsstrategin samspelar en del med helordsstrategin då enkla ord som ofta förekommer i svenskan såsom t ex ”och”, ”också”, ”vi” etc lärs in som helord i läsarens ortografiska lexikon (Westlund, 2015). Vid fall där läsaren har dyslexi och ett dåligt fonologiskt kortidsminne kan det ibland dessutom vara lämpligt att lära in större fonologiska enheter vid avkodningsträning (Höien & Lundberg, 2013). Herrström (2003) tar upp att för svaga läsare kan det underlätta läsförståelsen om man använder sig av morfematisk avstavning, det minskar risken för felläsning. Det svenska rättstavningssystemet är morfofonologiskt sedan lång tid tillbaka och i det svenska språket så är den morfologiska principen överordnad den fonologiska (Herrström, 2003). Med det hävdar Herrström (2003) att följande regel gäller i svenskan: ett morfem, språkets minsta betydelsebärande enhet, ska alltid stavas på samma sätt i svenskan oavsett hur det låter. Bowers, Kirby och Deacon (2010) visar i sin artikel att morfologisk medvetenhet och morfologisk undervisning har en positiv effekt på läs- och skrivundervisning speciellt för elever med läs- och skrivsvårigheter. Den morfologiska aspekten, härlednings- och släktskapsaspekten, av ett ord är dominant gentemot

ljudenlighetsaspekten i svenskan (Herrström, 2003). Herrström (2003) är kritisk till helordsmodellen och den alltför dominerande fonologiska stavnings- och läsningemetoden i den svenska skolan. Det hjälper inte att enbart lyssna på ord och lära sig stavningsregler om inte eleverna får lära sig att tänka mer morfologiskt betonar Herrström (2003) vidare. Herrström pekar på att morfemen alltid stavas likadant och att de förekommer ofta samt att de är mycket färre i antal än antal ord i ett språk. Vidare tar Herrström (2003) upp att olika metoder för att utveckla läsning lämpar sig vid olika stadier i livet och hon påpekar att morfeminläring är en gynnsam metod för att hjälpa äldre elever med läs- och skrivsvårigheter att lyckas bättre både med att läsa och att skriva. Reid Lyon et al. (2001) lyfter fram att lästräningen för äldre elever från mellanstadiet och uppåt bör inrikta sig på att integrera ordläsningsträning med läsflyts- och läsförståelseträning. Vid mellanstadiet krävs det att läsningen fungerar som ett verktyg för kunskapsinhämtandet (Herrström, 2003). Då är även den fonologiska läsinläringen överspelad och lästräningen bör istället rikta in sig på att locka eleverna till att läsa många böcker på rätt nivå och för eleven intressanta (Herrström, 2003). Herrström (2003) hävdar att leda in eleverna på att läsa böcker är viktigt så att eleverna kan gå från att vara fonologiskt-auditiva läsare till att bli ortografiskt-visuella läsare med direkt igenkänning av ord.

4.3 Strategier och metoder för att utveckla läsförståelsen

I slutet av 1990-talet genomfördes en omfattande undersökning av National Reading Panel (National Reading Panel, 2000) i USA där forskare fick i uppdrag att undersöka bland annat vilken undervisning som ger störst effekt på att utveckla läsförståelsen. I rapporten (National Reading Panel, 2000) redovisas en mängd punkter som är viktiga i läsundervisningen: att eleverna övervakar sin förståelse, att eleverna lär sig av varandra, att semantiska och grafiska hjälpmodeller inklusive tankekartor används, att eleverna svarar på frågor, att eleverna själva formulerar frågor utifrån texten, att eleverna lär sig olika berättelsestrukturer och att eleverna sammanfattar texternas huvudidéer. I Reciprocal Teaching (Palincsar & Brown, 1984) arbetar man med textsamtal i grupper för att utveckla läsförståelsen. Själva metoden Reciprocal Teaching går ut på att elever i grupper tillsammans arbetar med att fördjupa och vidareutveckla läsförståelsen. Palincsar och Brown (1984) kom bland annat fram till att det var fyra aktiviteter som var viktiga att eleven utförde för att läsningen skulle

utvecklas: sammanfatta med egna ord, ställa frågor, reda ut oklarheter och föregripa texten. Westlund (2009) pekar på att dialog och interaktion samt att läraren direktundervisar kring lässtrategier har en positiv effekt på läsningen. Hattie (2014) påpekar liksom Westlund (2015) att undervisning i lässtrategier måste ske så att eleverna blir medvetna om lässtrategierna och hur dessa ska användas. Det finns fler modeller för textsamtal såsom till exempel Att läsa mellan raderna, Instructional Conversations och Questioning the Author (Reichenberg, 2014). Reichenberg och Lundberg (2011) poängterar hur viktigt det är för elever att tränas på att läsa mellan raderna. De skriver om Lena Franzéns inferensträning och visar på hur svaga läsare måste tränas i att hitta information ”i sitt egna huvud” med hjälp av de ledtrådar som den lästa texten kan ge.

4.4 Hemmens och fritidsläsningens påverkan på läsning

När det gäller att utveckla sin läsning så räcker det inte att se på läsningen enbart ur ett kognitivt perspektiv. Dearing, Kreider, Simpkins, och Weiss, (2006) påpekar i sin artikel att familjers engagemang i skolan påverkar elevernas läs- och skrivutveckling. Då familjer är engagerade i barnens utbildning påverkas barnen läs- och skrivutveckling positivt (Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006). Forskarna (Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006) pekar på att eleverna får en mer positiv inställning till utbildning och barnens egna drivkrafter påverkas positivt vilket kan leda till att läs- och skrivkunnigheten utvecklas. Tillgång till litteratur i hemmet påverkar barnets läsutveckling i en positiv riktning och om barnet själv äger böcker som hon/han vill läsa så tenderar barnet att läsa mer (Clark & Poulton, 2011). Lustläsning påverkas också starkt av relationer till exempel mellan lärare och barn och relationen mellan barnet och familjen (Cremin, Mottram, Collins, Powell & Safford, 2009). I en engelsk studie (Sullivan & Brown, 2013) har forskare kommit fram till att lustläsning på fritiden påverkar studieresultat mer än vad föräldrarnas utbildningsnivå gör. Clark (2014) pekar på att många barn och ungdomar idag läser mer utanför skoltid än tidigare och då framhåller hon att de läser textmeddelanden, sociala medier, e-mails, hemsidor och annat internetbaserat material. Vidare visar också en omfattande studie från OECD (Kirsch et al., 2002) att regelbunden läsning på fritiden har större positiv effekt för ungas läsutveckling än föräldrarnas yrkesmässiga nivå.

4.5 Motivation och läsning

För att lära sig läsa krävs kraft och motivation (Baker & Wigfield, 1999; Verhoeven & Snow, 2001). Linda Gambrell (2011), skriver att lärare som enbart arbetar med avkodning och läsförståelse i sin undervisning och inte aktivt arbetar med elevernas motivation inte kommer att lyckas med att få eleverna att utveckla sin läs- och skrivförmåga fullt ut. För att skapa en bra läsundervisning hävdar Gambrell (2001) att det är viktigt att unga läsare upplever det de läser om som relevant för det egna livet. Det viktigt att eleverna får välja ur ett stort utbud av litteratur samt möjlighet att själva få välja vad som ska läsas. Gambrell (2011) påpekar också att få mycket tid till läsning i undervisningen i kombination med en social interaktion kring det lästa ökar elevernas motivation till läsning. Forskarna Guthrie och Wigfield (2000) hävdar att en hög läskompetens leder till en ökad motivation när det gäller läsning och en låg läskompetens tvärtom leder till en minskad motivation. Guthrie och Wigfield (2000) ser motivationen som en avgörande faktor för hur läskompetensen utvecklas det vill säga att bra läsare blir bättre på grund av att de läser mer och sämre läsare blir sämre då de läser mindre, den så kallade Matteuseffekten.

4.3 Dilemman i den specialpedagogiska läsundervisningen

Speciallärare och specialpedagoger berättar hur de har svårt att möta alla barns individuella behov när de gäller lästräning (Reid Lyon, et al., 2001). De elever som har svårt att lära sig läsa under de första åren i skolan behöver olika hjälp och ofta brister kunskaperna även hos speciallärare och specialpedagoger för att kunna hjälpa barnen på ett effektivt sätt (Reid Lyon et al., 2001). Tidig och rätt utbildning påverkar barnens läsutveckling (Reid Lyon et al., 2001). Det går att utveckla läsningen hos lässvaga äldre elever men träningen måste då vara intensiv, individuellt riktad och utföras av välutbildad personal (Reid Lyon et al., 2001). Den träning som många elever som har problem med sin läsning får av speciallärare och specialpedagoger är alldeles för generellt inriktad och blir då inte effektiv (Reid Lyon et al., 2001). Forskare (Eriksson Gustavsson, 2011) pekar också på att kompensatoriska insatser gällande läs- och skrivförmågan inte leder till en generell utveckling av läs- och skrivförmågan. ”Den åtgärdande undervisningen måste ske parallellt med de kompensatoriska insatserna” (Eriksson Gustavsson, 2016, s 167).

Miles (2000) påpekar att mycket forskning kring dyslexi kommer från brittiska och amerikanska forskare där utgångspunkten är det engelska språket. Olika språk är uppbyggda på olika sätt på grund av släktskap med varandra eller påverkan av andra språk (Miles, 2000). Det är alltså viktigt att tänka på vilka inlärningsknutarna är i det språk som eleven ska lära sig. Herrström (2003) pekar på hur engelskan och svenskan skiljer sig åt inom flera områden:

- Korrespondensen mellan fonem och grafem är inte lika tydlig i engelskan som i svenskan hävdar.
- Stavelsebaserad undervisning i engelska är viktig vilket inte är fallet i svenskan.
- Svenska språkets ordbildning är mer komplex än engelskans då svenska ord ofta blir längre än orden i engelskan.
- I svenskan är det vanligt med sammansatta ord vilket inte är fallet i engelskan
- I svenskan lägger vi ofta till många böjningsändelser till ordstammen vilket inte är fallet med engelskan.

5 Metod

Inom detta avsnitt beskriver jag mitt val av forskningsansats, kvalitativ forskning samt mitt val av datainsamlingsmetod, den kvalitativa intervjun utifrån mitt syfte och frågeställningar. Vidare presenterar jag mina urvalskriterier följt av en beskrivning av deltagarna i min studie och en beskrivning av genomförandet av intervjuerna. Avslutningsvis redogör jag för hur jag har förhållit mig till Vetenskapsrådets forskningsetiska rekommendationer.

5.1 Metodansats

Jag har valt att göra en kvalitativ studie. Utifrån mitt sociokulturella perspektiv (Säljö, 2000) där inläring sker i ett socialt sammanhang så har jag ställt frågor i mina intervjuer kring själva undervisningssammanhanget och försökt att undersöka hur läsundervisningen faktiskt är uppbyggd och varför den är uppbyggd på ett visst sätt. Mitt datamaterial har jag sedan analyserat utifrån en tematisk analysmodell (Braun & Clarke, 2006) som jag återkommer till senare i mitt arbete under rubriken tematisk analys. Min metodansats har inspirerats av såväl Grounded Theory (Thornberg & Forslund Frykedal, 2015) som fenomenografisk forskning (Dahlgren & Johansson, 2015). Avsikten med min studie är att ta reda på hur speciallärare och specialpedagoger beskriver hur de arbetar med läsning på högstadiet. Då resultat från mina intervjuer till viss del har styrt hur jag ska gå vidare i mitt arbete kan man säga att det finns ett visst inslag av Grounded Theory (GT) då datainsamling och analysen av min data har pågått parallellt. Jag har dock begränsat min forskning till att bara omfatta kvalitativa intervjuer. Likt den fenomenografiska ansatsen (Dahlgren och Johansson, 2015) är jag intresserad av att undersöka ett visst fenomen, speciallärares uppfattning kring vad som avgör vad en god läsundervisning är och pedagogernas upplevelse av vad som hjälper eleverna att utveckla sin läsförmåga. Men jag är inte begränsad till att bara undersöka ett visst fenomen det vill säga bara speciallärares och specialpedagogernas uppfattning utan jag är också intresserad av att undersöka om det är en inkluderande läsundervisning som beskrivs och vilka metoder de beskriver att de använder i sin undervisning för att hjälpa eleverna. Sålunda går jag här utanför en rent fenomenografisk ansats.

Inom den kvalitativa forskningen betonas oftast ett induktivt synsätt på relationen mellan forskning och teori (Bryman, 2011). Forskaren samlar ofta först in data för att

sedan genom dataanalysen eventuellt komma fram till en teori samt kategorisering (Bryman, 2011). Bryman (2011) påpekar dock vidare att kvalitativa studier inte alltid genererar teorier utan snarare är det ofta så att kvalitativa studier genererar tendenser och generaliseringar. Min studie har en sådan induktiv ansats.

Vidare finns det en kunskapsteoretisk ståndpunkt inom kvalitativ forskning som är tolkningsinriktad (Bryman, 2011). Deltagarnas uppfattning blir viktiga i en kvalitativ studie (Bryman, 2011) vilket också är centralt i mitt arbete. Deltagarnas tolkning eller uppfattning av den sociala verkligheten blir viktig. Informanterna i min studie berättar om sina erfarenheter av läsundervisningen.

Utmärkande för den kvalitativa metoden är också att datainsamlingsmetoderna är ostrukturerade till skillnad mot den kvantitativa där det istället finns en hög grad av struktur (Bryman, 2011). I min datainsamling har jag inte någon hög grad av struktur då jag har gjort semistrukturerade intervjuer.

5.2 Val av datainsamlingsmetod

Den kvalitativa intervjun är en lämplig datainsamlingsmetod då jag i mitt arbete vill ha reda på speciallärares och specialpedagogernas tankar kring läsundervisningen (Dalen, 2015). Sålunda har jag genomfört ett antal halvstrukturerade intervjuer med verksamma pedagoger som jag spelat in och transkriberat och sedan analyserat för att få en beskrivning av de aktiviteter som pågår med elever på högstadiet när det gäller läsundervisningen (Bryman, 2011). Det är alltså den bild av läsundervisningen som informanterna väljer att ge som är mitt datamaterial. Som stöd har jag haft en intervjuguide se bilaga 1.

5.3 Genomförande

Totalt sju kvalitativa halvstrukturerade intervjuer (Bryman, 2011) har genomförts i studien. Intervjuerna har genomförts på fem olika skolor. Vid intervjutillfället har jag haft en intervjuguide som stöd (se bilaga 1). Vid utarbetandet av intervjuguiden har jag följt Dalens (2015) rekommendationer att starta intervjun med mer generella

frågeområden för att få informanten avslappnad och sedan efterhand fokusera mer på centrala områden och avslutningsvis ta upp mer generella och framåtsyftande frågor. Dalen (2015) pekar också på att det är viktigt att tänka igenom att frågorna som ställs inte är ledande, oklara eller känsliga vilket jag har beaktat vid formuleringen av de frågor som jag ställt. Vid samtliga intervjutillfällen har jag varit noga med att inta en lyssnande och intresserad hållning gentemot informanten samt låtit det ibland bli lite utdragna pauser för att ge informanten utrymme till reflektion (Dalen, 2015). Samtliga intervjuer har spelats in intervjuerna och intervjuerna har jag sedan själv transkriberat. Dalen (2015) framhåller vikten av att forskaren själv utför sina transkriberingar då det är ett bra tillfälle att lära känna sitt datamaterial. Vid transkriberandet sker en överföring av muntligt tal till textform där texten sedan används i tolkningsprocessen (Dalen, 2015). I mina transkriberingar har jag valt att skriva ut ordagrant vad informanterna har berättat utan att ta med pauser och upprepningar. Vidare förde jag också anteckningar under själva intervjun vilket Dalen (2025) också rekommenderar då det kan vara svårt att i efterhand komma ihåg allt som sker vid själva genomförandet. Intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplats vid samtliga intervjutillfällen förutom ett då vi var på en annan plats på grund av praktiska omständigheter. Samtliga intervjuer har genomförts under vårterminen 2017.

5.4 Urval

Jag har valt att göra min undersökning på kommunala högstadieskolor utifrån bekvämlighetsurvalet (Bryman, 2011). Den aktuella staden är en medelstor svensk stad.

I min studie har jag utgått från följande kriterier när det gäller val av informanter:

1. Att informanten är verksam som speciallärare eller specialpedagog på en kommunal högstadieskola och arbetar med läsning på högstadiet.
2. Att informanterna kommer från olika skolområden och olika högstadieskolor i den aktuella kommunen.
3. Att informanterna är verksamma på olika skolor med olika elevunderlag.

På några skolor har jag genomfört två intervjuer med olika verksamma speciallärare och specialpedagoger då deras arbetsuppgifter kring att utveckla elevernas läsning har skilt sig åt. Vid själva intervjutillfället har jag fått tips av informanten om ytterligare speciallärare eller specialpedagog som arbetar med läsning på skolan. De fem skolor där informanterna i min studie är verksamma skiljer sig åt gällande elevunderlag och

elevantal. Min studie syftar till att få ett så rikt underlag som möjligt. För att hitta personer att intervjua har jag gått via nätverk för speciallärare och specialpedagoger inom den aktuella kommunen samt använt mig av kommunens kvalitetssamordnare som kunnat ge mig namn på verksamma speciallärare och specialpedagoger på högstadiet som arbetar med läsning.

5.5 Informanterna

I min studie har jag medvetet valt att presentera speciallärarna och specialpedagogerna som en grupp ”speciallärarna och specialpedagogerna”. Då fokus i undersökningen har varit att ta reda på hur de beskriver sitt arbete med att utveckla elevernas läsning på högstadiet har jag inte delat upp speciallärarna och specialpedagogerna var för sig då de båda yrkena har många likheter (Lindqvist & Holmström Wirf, 2016). Av de totalt 13 tillfrågade speciallärarna och specialpedagogerna tackade 8 ja till att delta i min studie. Jag valde dock vid genomgång av mitt material att ta bort en av informanterna då hon inte hade någon specialpedagogisk utbildning och inte heller var verksam som speciallärare eller specialpedagog. Samtliga informanter är kvinnor och de har arbetat som lärare i 3-45 år. Informanterna har en grundskolläraexamen i grunden med olika inriktningar. Deras specialpedagogiska utbildning är varierande. Några studerar för närvarande till speciallärare eller specialpedagog och några är sedan ett antal år utbildade specialpedagoger eller speciallärare. Informanterna är verksamma på skolor med varierande elevantal och varierande elevunderlag i åk 7-9.

5.6 Forskningsetiska principer

Vetenskapsrådet (2010) redogör i sin skrift för de fyra huvudkraven på forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Nedan redogör jag för hur jag har följt dessa fyra krav.

Jag har informerat mina informanter om syftet med min undersökning, frivilligheten i att delta och möjligheten till att avbryta sin medverkan när de vill (se bilaga 2).

Informanterna har via mejl skickat sitt samtycke till att delta i undersökningen.

Intervjuerna har spelats in och lagrats på min mobil under pseudonymer. Uppgifter om namn och arbetsplats har jag sparat i mitt anteckningsblock som varit inlåst i mitt arbetsrum. Informanterna har i min undersökning fått fingerade namn och jag ger en

generell beskrivning av informanterna och deras arbetsplats i min studie för att deras riktiga identitet inte ska avslöjas. Mitt arbete ska enbart användas i forskningssyfte (se bilaga 2).

6 Tematisk analys

Tematisk analys är en metod som används inom kvalitativ forskning för att identifiera, analysera och hitta teman inom det insamlade datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Braun och Clarke pekar på att flexibiliteten inom den tematiska analysen är stor. De hävdar vidare dock att det är viktigt att det tydligt framgår vad avsikten med analysen är till exempel att visa den stora variationen som finns inom det utforskade området eller om man vill fördjupa sig inom en aspekt av det insamlade datamaterialet. Att göra en rik beskrivning av den del av datamaterialet som används i ett arbete kan vara viktigt då det t ex handlar om ett underutforskat område (Braun & Clarke, 2006). Det finns inte mycket forskning om hur speciallärare och specialpedagoger arbetar med läsning på högstadiet det är alltså ett underutforskat område därför har jag valt att försöka göra en rik beskrivning av de olika teman som jag hittat i mitt arbete. Som definition av vad ett tema är har jag använt Braun och Clarkes (2006) definition det vill säga att ett tema ska fånga något viktigt i datamaterialet och att temat ska stå i en meningsfull relation till syfte och frågeställningar. Braun och Clarke (2006) pekar på att det är forskarens omdöme att avgöra vad ett tema är och att det inte går att ha några strikta regler för detta. Ett tema kan förekomma mycket eller lite i datamaterialet och oavsett detta vara ett lika viktigt tema i en kvalitativ undersökning (Braun & Clarke, 2006). Författarna pekar dock på att det är viktigt att vara konsekvent i hur man går tillväga att hitta sina teman i materialet. Den tematiska analys som jag genomför i detta arbete är av induktiv karaktär då de teman jag fått fram i analysen är nära kopplade till datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Den analys som jag genomfört har styrts av min forskningsdata och det har inte varit någon förutbestämd kodningsram som avgjort vilka teman jag har fått fram vilket skulle vara fallet i en mer teoretisk/deduktiv analys. Viktigt är dock precis som Braun och Clarke (2006) påpekar att jag som forskare inte helt kan frigöra mig från mina kunskapsteoretiska förkunskaper och att kodning av data inte kan förekomma i ett kunskapsteoretiskt vakuum.

6.1 Systematisering och analys av data

I detta avsnitt redogör jag för de olika stegen i en tematisk analys utifrån Braun och Clarkes artikel (2006) samt redogör för hur jag har gått tillväga då jag systematiserat och analyserat min data.

Steg 1 inom tematisk analys handlar om att bekanta sig med det insamlade datamaterialet (Braun & Clarke 2006). Jag har här som ett första steg transkriberat mina intervjuer och då under tiden skrivit lite korta anteckningar kring intervjumaterialet. Sedan har jag läst mina transkriptioner aktivt ett flertal gånger och letat efter mönster och övergripande idéer. De uppslag eller idéer som jag fått vid mina upprepade läsningar av transkriptionerna har jag sedan använt till vidare kodning av mitt datamaterial.

Steg 2 innebär att jag utifrån de övergripande idéerna som jag fått från de många läsningarna av materialet skapar ett antal koder. Med koder avses tankar jag fått utifrån intervjumaterialet som är intressanta att analysera vidare (Braun & Clarke, 2006). Jag har systematiskt skrivit anteckningar i kanten på mina transkriptioner samt antecknat i ett block tankar som jag fått vid min läsning. Sedan har jag gått igenom de tankar jag noterat vid min läsning ytterligare en gång för att uppmärksamma vilka tankar och idéer jag tycker hör ihop. Under detta steg har jag följt Braun och Clarkes (2006) råd att försöka koda på ett sådant sätt att det möjliggör så många möjliga teman som möjligt. Vidare har jag följt rådet att hålla koderna nära sitt sammanhang i texten (Braun & Clarke, 2006). Jag har skrivit koderna i kanten av mina transkriptioner så att jag tydligt kan se var i texten jag har hittat idén. I mitt arbete med den tematiska analysen har jag också valt att följa rådet att hela tiden behålla de betraktelser som skiljer sig åt mot de mer dominerande tankarna som jag funnit i mitt datamaterial för att i analysen senare kunna se om detta också är något användbart material (Braun & Clarke, 2006).

Steg 3 handlar om att utifrån de koder man hittat i datamaterialet nu sortera koderna i olika teman (Braun & Clarke, 2006). Inom detta steg har jag valt att skriva koderna med en kort förklaring i form av frågor och tankar på ett vitt papper och sen sätta post-it lappar med olika färger på de olika pappren där jag skrivit koderna, en kod har en färg. Jag har också gjort en lista med olika underteman som jag funnit till de olika temana och skrivit det under de färgade post-it lapparna. Vidare har jag följt Braun och Clarkes (2006) råd att behålla en kod som jag kallat för diverse. I den koden har jag lagt blandade idéer som jag i detta steg ännu inte riktigt vetat hur jag ska använda. Braun och Clarke (2006) påpekar att det är viktigt att inte ta bort några koder eller teman än då det i detta steg är för tidigt att se om något tema bör förkastas, förbättras, slås ihop eller delas på.

Steg 4. I steg 4 arbetar man med att förfina teman (Braun & Clarke, 2006). Braun och Clarke (2006) pekar på att det är viktigt att data inom samma tema ska hänga ihop och

att det är viktigt att det är en tydlig skillnad mellan olika teman. Jag har således läst om det datamaterial som jag funnit under ett och samma tema för att se om de hänger samman eller ej. Under arbetets gång har jag i denna fas upptäckt att vissa teman inte stöds av datamaterialet och därför inte kan anses vara ett tema. En del teman har jag också delat in i flera och ytterligare några teman har slagits ihop till ett tema. I denna fas har jag fått återgå till mina transkriptioner och läsa dom ytterligare en gång för att dels se hur mina utkristalliserade teman stöds av det ursprungliga datamaterialet och dels se om jag missat några teman.

Steg 5. Under denna fas definieras teman, de förfinas och data inom varje tema analyseras ytterligare en gång (Braun & Clarke, 2006). Temana omprövas och de definieras utifrån vad de exakt handlar om. Viktig i denna fas hävdar Braun och Clarke (2006) är att inte få fram teman som är allt för komplexa eller för spretiga. Författarna påpekar vidare att ett tema inte ska vara en omskrivning av innehållet i ett visst tema utan att det är viktigt att identifiera vad som är intressant med ett tema och varför det är intressant. I detta steg har jag återigen återvänt till mitt datamaterial för att läsa igenom de delar av transkriptionerna som tillhör ett visst tema för att tydliggöra för mig själv vad det är exakt som temat handlar om och också för att kontrollera om det ryms några underteman och att temana är tydligt åtskilda. Vidare har jag även i denna fas återvänt till mitt syfte och frågeställning för att kontrollera om de teman jag funnit är relevanta för mitt arbete. Jag har också här börjat att fundera på namnet till varje tema.

Steg 6 handlar om att skriva själva arbetet och göra en fullständig redogörelse för de olika teman och deras relevans utifrån det datamaterial som jag samlat in (Braun & Clarke, 2006). Här har jag valt att i min analys och redovisning av resultaten tydligt koppla de teman som jag funnit till exempel från mitt datamaterial. Braun och Clarke (2006) påpekar just det att det är viktigt att tydligt redovisa teman i kombination med exempel från datamaterialet för att öka arbetets validitet.

7 Resultat

I nedanstående avsnitt redogör jag för de teman som jag kommit fram till genom min tematiska analys av mitt datamaterial. I textavsnitten förekommer det utsagor från transkriptionerna och då används de fingerade namnen: Sara, Tora, Amanda, Yvonne, Evelina, Katarina och Heidi för att anonymisera informanterna.

7.1 De funna temana

Jag har kommit fram till följande teman:

- Erfarenheter och kunskap visar vägen för det specialpedagogiska arbetet med läsning
- Variationer i det specialpedagogiska arbetet med läsningen
- Utmaningar och hinder i det specialpedagogiska arbetet med läsningen

7.2 Erfarenheter och kunskap visar vägen för det specialpedagogiska arbetet med läsning

Speciallärarna och specialpedagogerna berättar att de använder sina erfarenheter från undervisningen och sina teoretiska kunskaper då de planerar läsundervisningen.

Informanterna nämner att de arbetar med Reciprocal Teaching, samtal kring texter och de nämner venn-diagram som ett framgångsrikt sätt att analysera och diskutera texter med klasser. De berättar vidare att de genom erfarenhet har lärt sig att de måste motivera eleverna för att få dem villiga att träna sin läsning. Att hitta rätt material för varje elev blir då viktigt betonar speciallärarna och specialpedagogerna. Det gäller till exempel att hitta en bok som passar eleven utifrån elevens intressen eller att hitta rätt nivå på ett läromedel eller texter som ska läsas. Yvonne berättar hur hon genom erfarenhet har insett hur viktigt det är att eleverna inte lämnas ensamma med sin läsning utan att de hela tiden arbetar med textsamtal, högläsning och att de läser texter tillsammans. Ibland har hon också samtal kring vad som krävs när man läser:

Hjälpa dom att hitta rätt bok så att
förutsättningarna finns men sen är det ju ett jobb
det kräver lite av dig att läsa en bok. De kräver
lite mer av dig än att titta på en film eller lyssna
på musik eller spela ett spel så du måste vara
beredd att lägga in lite mer och det är inte alla

idag som direkt gör det utan dom säger det händer
ju inget. Men ge det lite tid, ge det lite möda så
det är mycket att motivera. (Yvonne)

Yvonne brukar också i sina samtal med eleverna jämföra läsning med sport t ex fotboll och säga att tränar du inte fotboll så blir du inte bättre och det samma gäller med läsning man måste träna för att bli bättre. Vidare berättar Yvonne att hon brukar hjälpa eleverna som har kört fast med sin läsning med olika tekniker. Ibland läser hon och eleven varannan sida och ibland en bit var. Och hon säger att det ofta fungerar bra att välja en lite kortare bok så att eleven får en positiv känsla av att ha klarat av att ha tagit sig igenom en hel bok. Yvonne berättar att eleverna ofta inte hinner med att läsa hela böcker utan att de istället läser textutdrag. Hon funderar också på om kanske all bearbetning av texter förstör själva läsoplevelsen:

Eleverna säger ju det ibland att det skulle vara
jätteroligt att läsa bara man läser boken sen var
det bra och så vet man att det kommer en massa
jobbuppgifter efteråt och då var det förstört så
man får vara lite försiktig. (Yvonne)

Det är också viktigt berättar Yvonne att inte ge läsläxor utan avsätta tid i skolan till läsning. Hon menar vidare att de som är svaga läsare alltid kommer efter vilket påverkar läslusten negativt. Hon pekar vidare på att hon ibland upplever att elever blir sittande, att de inte orkar eller har tålamod att läsa och då för hon samtal med eleverna kring vad som är jobbigt. Heidi berättar att hon ofta möter elever med dålig självkänsla och att eleverna är "låga och väldigt ledsna när man möts första gången". Hon berättar vidare att hon utgår från elevens intressen och att hon är flexibel i planeringen av undervisningen för att öka elevens motivation och självkänsla.

Ja, det allra första som jag tycker är viktigt
oavsett om man ska jobba med läsning eller med
tal det är att skapa en relation till eleven och att
genuint finnas och lyssna på eleven och kolla upp
vad eleven är intresserad av och vad finns det att
bygga vidare på. (Heidi)

Informanterna beskriver att de också arbetar med läslistor och upprepad läsning men att de genom sina erfarenheter har en kluven inställning till detta:

Men det jag har märkt just de här intensiva insatserna som läslistor och upprepad läsning och så det är ju sånt som vi märker ger resultat men dom fortsätter inte läsa och dom läser inte efter sen och då sjunker det igen det är ju någonting som man måste jobba med hela tiden. Så jag tycker nog att det är bättre att väcka lusten att börja läsa liksom att bli klar med en bok för det är ju många som börjar men aldrig avslutar. (Sara)

Speciallärarna och specialpedagogerna betonar att det är sammanhanget och hur orden används som är viktigt för eleverna att lära sig och därför använder de gärna skönlitteratur som läromedel då de menar att bara lära sig nya ord utan ett sammanhang blir meningslöst.

För att utveckla läsförståelsen hos eleverna berättar speciallärarna och specialpedagogerna att de lyckas bättre om de får eleven att få en relation till den text de arbetar med samtidigt som de arbetar med lässtrategier. Speciallärarna och specialpedagogerna berättar vidare att de upplever att de flesta elever på högstadiet avkodar bra men att eleverna har brister i läsförståelsen.

Jag tycker att dom flesta har en hygglig avkodningsförmåga men det stannar där /.../ avkodar okej men har ingen aning om vad jag läser. (Amanda)

När det gäller läsundervisning för elever som har svenska som sitt andra språk talar speciallärarna och specialpedagogerna om cirkelmodellen, genrepedagogik och ett språkmedvetet arbetssätt som framgångsfaktorer.

7.3 Variationer i det specialpedagogiska arbetet med läsningen

På individnivå berättar speciallärarna och specialpedagogerna att de arbetar med eleverna utifrån deras individuella behov. De berättar vidare att de ibland lyfter ut några elever från klassrumsundervisningen som är i behov av särskilt stöd och arbetar med en elev eller några elever. Det kan då handla om kopplingen mellan fonem och grafem, läslistor, nonsensord samt läsa böcker utifrån elevens nivå men det kan också handla om läsförståelse eller att få en förförståelse av en text som ska behandlas i undervisningen.

Jag försöker jobba med ord och begrepp mycket så att de ska kunna hänga med och ha ett inkluderat stöd. (Amanda)

I det individuella arbetet med eleverna talar speciallärarna och specialpedagogerna också om att ”ge eleven en verktygslåda”, lässtrategiträning och att även jobba med eleven så att hon/han får en insikt i och om sitt eget lärande. Informanterna berättar vidare att färdighetsträning ibland är svår att få till i helklass då behoven kan se så olika ut och att det kan vara känsligt att träna vissa saker i ett klassrum med jämnåriga kamrater runt omkring. Men speciallärarna och specialpedagogerna berättar också om att de ser fördelar med att färdighetsträna i klassrummet.

Vad kan vi göra med stöd i klassrummet och vilka elever behöver plockas ut? Jag jobbar ju efter den modellen att det inte ska vara så många som ska behöva gå ifrån om man gör rätt i klassrummet /.../ och det är rätt bra för jag tycker ju liksom att det allra bästa är ju om eleven får hjälp bland alla andra då tänker jag på självkänsla och självbild och så. (Evelina)

Speciallärarna och specialpedagogerna berättar att det är elevens olika behov som styr hur lästräningen utformas. En speciallärare ger följande beskrivning:

/.../ när man har misslyckats och har dom här öarna av avkodning men man har inte kopplat ljud bokstav sådär då är det bra att ta bort förståelsen för att bara mekaniskt lära in dom här sakerna och det säger klick ganska fort /.../ och när det börjar klicka så tar man ju in förståelsebärande text. (Amanda)

Informanterna berättar även att de arbetar med lässtrategier i helklass under begränsade perioder. De talar om olika läsprojekt och utarbetade handlingsplaner hur de ska arbeta med läsningen på skolan. Tora beskriver till exempel hur de har ett läsprojekt under ett helt läsår där hela skolan är inblandad. Hon berättar vidare att alla klasser på skolan då arbetar med teknikläsning, parläsning, högläsning, lustläsning och boksamtal i tvärgrupper. Evelina berättar att på hennes skola har de en modell som de kallar för intensivläsning där elever som behöver träna upp sin avkodningsförmåga och

läshastighet får en läsläxa att läsa hemma högt för någon 4ggr på en vecka. Varje vecka får eleven en ny text och så håller det på i en period på sex veckor.

Speciallärarna och specialpedagogerna berättar vidare om hur de samarbetar med skolans bibliotekarier när det gäller att välja ut och presentera böcker för eleverna och de berättar också om att de samarbetar med svensklärarna och övriga undervisande lärare. Katarina berättar hur de under tre år hade ett läsprojekt med samtliga klasser i årskurs sju:

Vi tyckte att alla i årskurs 7 behövde träna upp sin läsförmåga när de kom så vi hade ett inkluderande perspektiv att det gällde alla elever och inte bara dom som hade behov av särskilt stöd. /.../ målet var att öka elevernas lust att läsa och att öka elevernas självförtroende när det gäller läsning och utveckla elevernas avkodningsförmåga och läshastighet och att öka deras förmåga att förstå skönlitterära och faktatexter /.../. (Katarina)

Inom projektet arbetade också speciallärarna med morfologisk träning berättar Katarina. Projektet arbetades det med på skolan i tre år 20 min varje dag och sen avslutades det på grund av schematekniska svårigheter och att det blev så många lärare inblandade berättar Katarina vidare. Förutom att var drivande i olika läsprojekt berättar speciallärarna och specialpedagogerna att de fungerar som en extra resurs i vissa klasser eller grupper där många elever har svårt med läsning. Informanterna beskriver att i språkvalsgrupperna som läser extra svenska på högstadiet så finns det många elever som har problem med läsning och de berättar att de då är med som en extra resurs och hjälper eleverna med att utveckla sin läsning.

Speciallärarna och specialpedagogerna berättar också hur de fungerar som handledare till mentorer och övriga lärare när det gäller att diskutera anpassningar som eleverna är i behov av när det gäller läsning. Katarina berättar också att hon arbetat med kompetensutbildningar och föreläsningar kring läsning. Hon har också arbetat med läslyftet och där pratat med svensklärare, sva-lärare och speciallärare om olika arbetsmetoder när det gäller att arbeta med läsning i skolan. Informanterna berättar vidare att de också har ansvar för hur de specialpedagogiska insatserna kring läsning ska implementeras hos den övriga personalen och i undervisningen.

7.4 Utmaningar och hinder i det specialpedagogiska arbetet med läsning

Informanterna berättar om att de här ser ett behov av att handleda osäkra kollegor då elevunderlaget ändras. Speciallärarna och specialpedagogerna berättar vidare att de anser att en förändring i elevunderlaget också behöver leda till en förändring av läsundervisningen på individ-, grupp- och organisationsnivå men att sådana förändringar tar tid och att det måste befastas hos ledningen och undervisande personal. Informanterna berättar att det ser det som en utmaning för all pedagogisk personal att forma läsundervisningen utifrån vilka elever som går på skolan. Att alla elever med läs- och skrivsvårigheter och språkstörning kunde få en egen stund varje dag varje vecka med speciallärare eller specialpedagog är något som speciallärarna och specialpedagogerna tycker vore önskvärt.

Speciallärarna och specialpedagogerna berättar vidare att det är svårt att ta av elevens undervisningstid för att färdighetsträna på högstadiet. De berättar att på grund av schematekniska aspekter och att eleven har så många ämnen och så många olika lärare blir det svårt att få tid till färdighetsträning. Speciallärarna och specialpedagogerna lyfter fram att om det tas tid från ett ämne till förmån för färdighetsträning så kommer eleven efter i skolämnet. Att som alternativ ha lästräning innan eller efter skoltid ser de som mycket svårt:

Att man behöver träna man kan ju inte bara låta det vara men på ett högstadium är det klurigt att få till den tiden för när ska de lästräna då före eller efter skoltid? Vilken tonåring vill det när de tycker det är jobbigt att läsa? (Tora)

Tora berättar vidare att elever med dyslexi ofta klarar sig bra på högstadiet om de har en hög tilltro till sig själva. Hon berättar vidare att hon upplever att eleverna med dyslexi ofta når ett E eller högre betyg med hjälp av kompensatoriska hjälpmedel såsom iPad, Legimus och inläsningstjänst medan en elev med språkstörning har det mycket svårare.

De läser som ett rinnande vatten men de har inte förståelsen /.../(Tora)

Ett sätt som Tora använder för att komma runt problemet med ämnestid är att använda ämnestexter då hon lästränar med eleverna. Amanda berättar också hur hon på språkvalstimmarna i svenska arbetar med att försöka hjälpa eleverna att nå sin gymnasiebehörighet genom att använda olika ämnesspecifika texter och förklara innehållet för dem.

Speciallärarna och specialpedagogerna berättar att de extra anpassningarna som görs för elever med läs- och skrivsvårigheter på högstadiet medför att elevernas läsförmåga inte tränas i den utsträckning som den borde tränas vilket leder till svårigheter då de kommer vidare till gymnasiet och arbetslivet eftersom eleverna då fortfarande har svårt med läsningen. Informanterna berättar vidare att det är jättesvårt att motivera elever på högstadiet att träna sin läsning då eleverna är inriktade på att klara betygen i sina olika ämnen samt att de får hjälp av de kompensatoriska hjälpmedlen och kan lyssna på texter istället för att läsa. Speciallärarna och specialpedagogerna lyfter också fram att elever med lässvårigheter har fullt upp på högstadiet med att klara av att läsa texter i olika skolämnen så att få dom att läsa skönlitteratur vid sidan av för att utveckla sin läsförmåga är svårt då eleverna redan är stressade av att klara av sitt ordinarie skolarbete.

Speciallärarna och specialpedagogerna berättar att det är testresultat och pedagogiska kartläggningar som ligger bakom hur och om de ska arbeta med elever eller grupper av elever när det gäller att utveckla deras läsförmåga. Informanterna berättar om olika erfarenheter de har kring hur insatser bör utformas på skolan. Amanda berättar att hon på en skola blivit bemött med argument från skolledning att det är för kostsamt och för resurskrävande att plocka ut elever och lästräna med dom trots att kartläggning och tester visar på att eleverna har stora behov av riktad lästräning. Speciallärarna och specialpedagogerna berättar vidare att de önskar att all pedagogisk personal ska se utvecklingen av elevernas läsförmåga som ett gemensamt ansvar. De berättar att de upplever att det ligger mycket ansvar på svensklärarna och attityden på arbetsplatserna är att arbeta med att utveckla elevernas läsning är svensklärarens eller specialläraren och specialpedagogens uppgift. Speciallärarna och specialpedagogerna berättar att de vill att alla som undervisar i skolan ska arbeta med att utveckla läsningen och att alla lärare till exempel bör undervisa i lässtrategier och arbeta modellerande kring hur man kan angripa en text. Informanterna berättar att olika lärarkollegor är olika öppna för att undervisa kring läsning.

Man kan inte idag bara skrika hjälp jag kan inte klara av de här eleverna utan man måste försöka hjälpas åt och där har vi problem. Det finns, det är jättetråkigt att behöva säga det men det finns lärare som inte förstår sitt uppdrag. Dom är här för att lära ut och dom kör sin grej och om ingen fattar så är det elevens fel. (Amanda)

Det kan också handla om okunskap bland kollegerna som gör att alla ämneslärare inte jobbar med att utveckla elevernas läsning berättar speciallärarna och specialpedagogerna. Tora berättar att hon tycker sig märka att hennes kollegor förstår att de behöver arbeta med läsningen men att de inte riktigt vet hur de ska göra.

Informanterna berättar också att om elevunderlaget ändras på skolorna kan det medföra att elevernas behov kring läsundervisningen ändras. Speciallärarna och specialpedagogerna lyfter fram att det till exempel kan handla om att elevernas behov av lästräning i den utsträckning som eleverna har behov av inte tillgodoses. Orsaken till varför inte behoven tillgodoses fast personalen på skolan vet om att behoven finns kan ibland vara att det finns en viss kultur på skolan hur läsundervisningen ska bedrivas berättar Heidi. Heidi beskriver att hon tror att personalen är stressad på grund av att elevunderlaget har ändrats och att lärarna därför inte är mottagliga för att ändra läsundervisningen just nu. Trots att behovet finns i klasserna av att lärarna arbetar mer tillsammans med en speciallärare så kommer eleverna till Heidi enskilt eller i mindre grupp berättar hon vidare. Heidi önskar att hon fick komma in i klasserna och arbeta med läsning och utveckling av språket tillsammans med ordinarie ämneslärare då hon ser att fler och fler elever har behov av att arbeta med att utveckla sin läsförmåga. Speciallärarna och specialpedagogerna berättar också om att det ibland bara inte har hunnits med att ändra på innehållet i läsundervisningen i till exempel pågående läsprogram utifrån att behoven i elevgruppen på skolan har ändrats.

7.5 Resultatsammanfattning

Den läsundervisning som bedrivs på skolorna är inkluderande i stor utsträckning och speciallärarna och specialpedagogerna för ett resonemang kring inkludering både när det gäller innehållet och organisationen av den specialpedagogiska läsundervisningen. De metoder som speciallärarna och specialpedagogerna använder för att utveckla elevernas

läsning på högstadiet utgår ifrån erfarenheter från praktiken, teoretiska kunskaper samt olika förutsättningar på de olika skolorna. På högstadieskolorna påverkar verksamhetens organisation, lärarkårens och ledningens inställning och elevernas behov hur de specialpedagogiska insatserna kring läsningen utformas. Speciallärarna och specialpedagogerna ställs inför nya utmaningar hur de ska organisera läsundervisningen och vilka metoder de ska använda i specialundervisningen då elevunderlaget förändras och behoven hos elevgruppen ändras.

Det specialpedagogiska arbetet med läsningen är olika på olika skolor. Insatser sker på individ-, grupp-, och organisationsnivå där arbetet med motivation och lässtrategier genomsyrar verksamheten. I den specialpedagogiska undervisningen på högstadiet finns ett dilemma där färdighetsträning och att få ett betyg står mot varandra. Att få tid till färdighetsträning och att få samtliga undervisande lärare att arbeta med att utveckla elevernas läsning är ibland svårt då alla lärare inte ser utvecklandet av elevernas läsförmåga som sitt ansvar. Den läsundervisningen som bedrivs av speciallärarna och specialpedagogerna på högstadiet sker ofta inom ramen för svenskämnet eller språkval svenska där speciallärare, specialpedagoger, bibliotekarier och svensklärare samverkar kring att utveckla elevernas läsförmåga.

8 Diskussion

I följande avsnitt diskuterar jag mina resultat utifrån det aktuella syftet och frågeställningarna följt av en metoddiskussion där jag diskuterar vald metod, vald datainsamlingsmetod, kvalitetskriterier och urval. Avslutningsvis för jag ett resonemang kring studiens reliabilitet och validitet.

8.1 Resultatdiskussion

Nedan diskuterar jag mina resultat under två olika rubriker: "Inkludering och olika specialpedagogiska perspektiv" samt "Speciallärares och specialpedagogernas arbete med läsning".

8.1.1 Inkludering och det specialpedagogiska arbetet med läsning på högstadiet

Min studies resultat tyder på att läsundervisningen som bedrivs på skolorna är inkluderande i stor utsträckning och att speciallärares och specialpedagogerna har tankar kring inkludering när det gäller läsundervisningen. Läsundervisningen som speciallärares och specialpedagogerna beskriver på skolorna är inkluderande på så vis att alla elever med lässvårigheter tillhör en ordinarie klass och att eleverna för det mesta är med i helklassundervisningen samt att kunskapsinhämtningen för elever med lässvårigheter sker med hjälp av kompensatoriska hjälpmedel där målet är att nå målen i skolämnen vilket ligger i linje med Göransson och Nilholms (2014) beskrivning av inkludering, den gemenskapsorienterade, den individorienterade och den placeringsorienterade definitionen. Studiens informanter beskriver att de arbetar med pedagogiskt stöd på olika sätt. De nationella styrdokumenterna såsom skollag (SFS 2010:800) och läroplan (Skolverket, 2011) slår fast att pedagogiskt stöd ska ges då en elev riskerar att inte klara av att nå kunskapsmålen. Speciallärares och specialpedagogerna berättar i min undersökning att de arbetar med olika pedagogiskt stöd för att hjälpa eleverna att nå minst ett E i betyg. Resultatet av min undersökning visar också att det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2007) står starkt i högstadieskolorna då tester, diagnoser och kartläggningar blir avgörande för hur eleven ska kompenseras med hjälpmedel. Det finns i min studies resultat inte en självklarhet mellan lässvårigheter och pedagogiska insatser kring att utveckla läsförmågan hos eleven. Snarare är det så att resultatet pekar på att elever på högstadiet får

kompensatoriska hjälpmedel och inte alltid färdighetsträning. Speciallärarna och specialpedagogerna berättar vidare i min undersökning att de kompensatoriska hjälpmedlen och de extra anpassningarna ibland hindrar elevernas utveckling av läsförmågan och då avser de både avkodningen och läsförståelsen då eleverna inte behöver träna sin läsning vilket även Eriksson Gustavsson (2016) pekar på. Läsförmågan utvecklas inte om inte läsförståelsen och avkodningen också utvecklas enligt Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986). Resultatet visar också att det är läsförståelsen som eleverna på högstadiet behöver öva mest. Med stigande ålder så ställs också ökade krav på läsinhämtningen (Herrström, 2003). Kanske är det så att den situation som speciallärarna och specialpedagogerna beskriver i mitt resultat på sikt inte bidrar till en inkludering utifrån den gemenskapsorienterade definitionen då begränsad läsförmåga kan bidra till en mindre delaktighet i demokratiska processer. Det är viktigt att kunna tillgodogöra sig information genom att läsa i ett samhälle som bygger på en skriftspråklig kompetens vilket även forskningen betonar (Skolverket, 2016). Resultatet visar att det är viktigt att på högstadiet hitta en balans mellan färdighetsträning av elevernas läsförmåga, extra anpassningar och användandet av kompensatoriska hjälpmedel. Studiens resultat pekar också på att det ibland i skolan finns svårigheter att få till en färdighetsträning utan att en elev ska känna sig exkluderad. Den placeringsorienterade definitionen av inkludering (Göransson & Nilholm, 2014) där eleven ska vara i klassrummet för att vara inkluderad ställs ibland mot individuellt riktad läsundervisning som skiljer från övriga klasskamraters läsundervisning. Speciallärarna och specialpedagogerna beskriver i undersökningen att det ibland kan uppstå situationer där den individuella lästräningen är svår att få till i ordinarie undervisningssituation utan att eleven kan känna sig utpekad. Viktigt blir då på högstadiet att försöka få till en undervisningssituation som både är gynnsam utifrån individens behov och utifrån ett inkluderande perspektiv. Det relationella perspektivet (Persson, 2013) lyfts även fram i speciallärarnas och specialpedagogernas berättelser då de beskriver hur insatser ibland genomförts där lärare samarbetar för att få till en lärmiljö som är den bästa möjliga för eleven på individ-, grupp- och organisationsnivå.

I skollagen (SFS 2010:800, 3 kap) står det att om en elev är i behov av särskilt stöd ska åtgärdsprogram upprättas och om de åtgärder som eleven har behov av inte går att tillgodose inom den ordinarie elevgruppen så kan individuell undervisning vara aktuell. Skollagen (SFS 2010:800) slår tydligt fast att eleverna i skolan ska ges den stimulans som de behöver för att utvecklas så långt som möjligt utifrån elevens egna förutsättningar. Utifrån det sociokulturella perspektivet är scaffoldning och appropriering

väsentliga för att individens förmågor ska utvecklas (Säljö, 2000). Det sociala samspelet och stöttningen av eleven i undervisningsmiljön utifrån den utvecklingszon som eleven befinner sig i blir avgörande för hur lärandet utvecklas. Studiens resultat tyder på att eleverna på högstadiet inte alltid ges de förutsättningar som de har rätt till för att utveckla sin läsning så långt som möjligt. Informanterna berättar att möjligheterna att kunna hjälpa alla elever utifrån de behov som de har gällande att utveckla sin läsförmåga ibland är nästintill en omöjlighet. Speciallärarna och specialpedagogerna i min undersökning är i sina berättelser kring hur de arbetar med läsningen på högstadiet medvetna om elevernas olika svårigheter gällande läsningen men de berättar också om svårigheter med att kunna hjälpa alla elever som de upptäcker har behov av att få specialpedagogisk hjälp för att utveckla sin läsförmåga. Utifrån det kompensatoriska perspektivet (Persson, 2013) blir speciallärarna och specialpedagogerna ansvariga för att undervisa eleverna med lässvårigheter vilket också informanterna pekar på är en omöjlighet. Det är också en kortsiktig lösning då speciallärare och specialpedagoger inte kan finnas med på varje lektion. Undersökningens resultat visar också vilket ligger i linje med Perssons (2013) beskrivning av ett mer långsiktigt och relationellt perspektiv på den specialpedagogiska verksamheten att det finns ett ökat behov av att samtliga lärare intar ett specialpedagogiskt förhållningssätt och arbetar med förebyggande och åtgärdande insatser kring läsningen på högstadiet. Att få till en utveckling av elevers läsförmåga på högstadiet är inte bara en fråga för speciallärare, specialpedagoger och svensklärare.

8.1.2 Speciallärarnas och specialpedagogernas arbete med att utveckla läsförmågan

Studios resultat visar att speciallärarna och specialpedagogerna beskriver att det är deras erfarenheter av tidigare läsundervisning samt kunskaperna de har om eleverna som visar vägen för hur de arbetar med att utveckla elevernas läsförmåga på högstadiet. Metoderna som speciallärarna och specialpedagogerna beskriver att de använder bygger på praktiska erfarenheter blandade med teoretiska kunskaper. Lässvårigheter hos elever har olika orsaker. Elwér (2014) skriver att svaga läsare ofta har problem både med avkodning och läsförståelse. Höien och Lundberg (2013) lyfter fram att faktorer som dåligt arbetsminne, koncentrationssvårigheter, uppmärksamhetsproblem, dåliga erfarenheter kring läsning och bristande ordförråd kan orsaka lässvårigheter. Flera forskare däribland Gambrell (2011) påpekar att låg läsmotivation medför att en elev inte utvecklar sin läs- och skrivförmåga tillräckligt. Speciallärarna och specialpedagogerna i undersökningen beskriver arbetet med att öka elevernas motivation och att utveckla

elevernas lässtrategier som viktiga inslag i den läsundervisning som de bedriver. Informanterna poängterar att dialog, interaktion och att skapa en relation med textinnehållet är viktiga bitar för att motivera eleverna till att arbeta med texter vilket ligger i linje med det Westlund (2009) framhåller då hon bland annat nämner modellen Reciprocal Teaching som en framgångsrik i arbetet med att utveckla elevers läsförmåga. Resultatet visar också på att det ibland behövs förändringar av rådande traditioner på en skola gällande organisationen kring och innehållet av läsundervisningen. Resultat av min studie pekar på att förändringar i elevunderlaget liksom försök till förändring av läsundervisningen är nya utmaningar som speciallärarna och specialpedagogerna ställs inför i sitt arbete med att utveckla elevernas läsförmåga på högstadiet. Speciallärarna och specialpedagogerna pekar på att ett mer språkmedvetet arbetssätt behövs införas då en skola blir mer invandrartät än tidigare och likaså behövs fokus läggas mer på att öka elevers läsförståelse utifrån individuella behov snarare än att träna läsningen på en generell nivå. I linje med aktuell forskning (Reid Lyon et al., 2001) så pekar resultatet på att lästräning för äldre elever bör vara intensiv och individuellt riktad annars blir den inte effektiv. Herrström (2003) pekar på att i undervisningen kring läsning och skrivning bör man beakta hur det svenska språket är uppbyggt och att den morfologiska principen är överordnad den fonologiska. Morfemlärning (Herrström, 2003) är en gynnsam metod för att lära äldre elever med läs- och skrivsvårigheter att lyckas utveckla sina färdigheter. Att arbeta med morfem nämns av informanterna i min studie men inte som något som genomsyrar arbetet med att utveckla läsförmågan hos eleverna på högstadiet med läs- och skrivsvårigheter. Kanske på grund av att eleverna inte har behov av det men kanske också på grund av att de specialpedagogiska insatser som ges inte är tillräckligt individuellt riktade insatser. Miles (2000) pekar på hur viktigt det är att tänka på hur olika språk skiljer sig åt och hon påvisar också att mycket forskning kring dyslexi kommer från brittiska och amerikanska forskare. Herrström (2003) betonar att svenskan och engelskan skiljer sig åt inom en mängd områden. Kanske tyder min undersökning också på att en del metoder som speciallärarna och specialpedagogerna berättar om att de använder i sin läsundervisning inte är den bäst lämpade för att utveckla läsförmågan när det gäller det svenska språket. Intressant vore då att vidare utforska vilken forskning som ligger till grund för hur speciallärarna och specialpedagogerna undervisar kring läsning men det ligger dock utanför ramen för min studie. Speciallärarnas och specialpedagogernas berättelser kring hur de arbetar med läsningen på högstadiet tyder dock på att de trots goda kunskaper och gedigna erfarenheter gällande läsundervisning ibland får svårt att genomföra den i den praktiska verkligheten. Min undersökning pekar på att elevernas individuella behov i läsundervisningen inte alltid tillgodoses och att det

ibland tar lång tid för eleven att få den läsundervisning som hon eller han är i behov av eller att den riktade individuella färdighetsträningen inte blir av alls. Kanske är det så att resultatet av min undersökning visar att det i skolan är en alltför trög och långsam förändringsprocess kring hur insatser gällande att öka elevernas läsförmåga sätts in. I den praktiska verklighet som beskrivs av speciallärarna och specialpedagogerna i min studie så skiftar behoven ibland snabbt då skolor till exempel slås ihop eller får ett ökat eller annorlunda elevunderlag jämfört med tidigare år. Elevunderlaget kan skifta från år till år på en skola och då måste arbetet kring elevernas läsning vara flexibelt och hänga med utifrån de behov som finns på skolan just för tillfället. Det blir då en utmaning för verksamma speciallärare och specialpedagoger att bemöta de nya behov som kan uppstå då den praktiska verkligheten förändras.

Resultatet visar vidare att läsundervisningen bedrivs olika på olika skolor. Det relationella perspektivet inom specialpedagogik (Persson, 2013) lyfts då fram genom speciallärarnas och specialpedagogernas berättelser då de beskriver hur insatser ibland genomförts där lärare samarbetar för att få en lärmiljö som är den bästa möjliga för eleven på individ-, grupp- och organisationsnivå. Resultatet av min studie visar att det finns skillnader i hur speciallärarna och specialpedagogerna arbetar. Informanterna beskriver att de finns en variation av deras arbetsuppgifter där de ibland fungerar som handledare och utbildare för samtliga lärare på en skola eller grupper av utvalda pedagoger och ibland som undervisande speciallärare och specialpedagoger. Vidare beskriver informanterna att de ibland undervisar enskilda elever, grupper av elever eller hela klasser. Ibland är de också med som en extra resurs i lässvaga klasser eller grupper. Resultatet visar alltså att läsundervisningen som speciallärarna och specialpedagogerna bedriver ser olika ut på individ-, grupp- och organisationsnivå. Liksom det står i de mål som anges i examensförordningen för speciallärare och specialpedagoger (SFS 2011:186, SFS 2007:638) så ska speciallärare och specialpedagoger ha en fördjupad kunskap kring både åtgärdande och förebyggande åtgärder gällande specialpedagogiska insatser efter genomgången utbildning. Mitt resultat visar att speciallärarna och specialpedagogerna är viktiga kunskapsspridare inom det specialpedagogiska fältet på skolorna och att de har ett större ansvar än grundutbildade lärare när det gäller både förebyggande specialpedagogiska åtgärder och specialpedagogiska insatser vilket ligger i linje med vad forskningen säger (se Eriksson Gustavsson, Forslund Frykedal & Samuelsson, 2016). Speciallärarnas och specialpedagogernas beskrivningar av sitt arbete med att utveckla elevernas läsförmåga tyder dock på att den samverkan och samarbete på skolorna som är en förutsättning för ett lyckat specialpedagogiskt arbete inte alltid

sker och att de kunskaper som speciallärarna och specialpedagogerna har kring specialpedagogiska insatser inte alltid får den genomslagskraft som den kanske borde ha.

Min studie visar att undervisningens organisatoriska utformning varierar beroende på lärarkårens inställning och övertygelse kring vem som har ansvaret för läsundervisningen. Informanterna berättar vidare att träning på att utveckla sina färdigheter kring läsning ligger i huvudsak på speciallärare, specialpedagoger och svensklärare. Examensordningen för lärarprogrammen (SFS 2010:541) betonar att lärare ska arbeta i samverkan med andra inom skolan när det gäller specialpedagogiska behov. Informanternas berättelser tyder på att så inte alltid är fallet. Kanske pekar mitt resultat också på att det oftast är en mer generell läsundervisning på gruppnivå som bedrivs på högstadiet och då framförallt på svensklektionerna då viljan från andra ämneslärare är begränsad när det gäller att ta tid från deras ämnen till förmån för läsundervisning. Speciallärarna och specialpedagogerna berättar att de ofta samarbetar med svensklärarna eller skolans bibliotekarie kring hur arbetet med att utveckla elevernas läsförmåga ska utvecklas men att övrig lärarpersonal inte är så aktiv i samarbetet kring att utveckla elevernas läsförmåga. Kanske visar mitt resultat här på att skolans ledning måste ta ett mer aktivt ansvar för att få till stånd ett samarbete kring att utveckla elevernas läsförmåga på högstadiet med hjälp av speciallärarnas och specialpedagogernas kunskaper som vägledning. Speciallärarnas och specialpedagogernas beskrivningar av sitt arbete med läsningen pekar på att de inte bara behöver arbeta med att öka motivationen hos eleverna utan även arbetar med att öka motivationen hos sina kollegor och ledning ute på skolorna så att en samverkan och ett samarbete kan komma till stånd runt specialpedagogiska insatser på högstadiet.

Resultatet av min studie visar vidare också att det finns andra hinder på högstadiet för att få till en riktad insats kring läsningen. Ett av mina resultat visar på att det finns motsättningar mellan färdighetsträning och att nå betyget E på högstadiet. Speciallärarna och specialpedagogerna uttrycker att de finner en konflikt mellan färdighetsträning och kunskapsinhämtande vilket också påverkar elevernas motivation kring att utveckla sina färdigheter inom läsning. Det är inte bara eleverna som har svårt att se nyttan med färdighetsträning kring läsning som informanterna berättar om utan speciallärarna och specialpedagogerna finner även att lärarkåren som helhet ibland har en bristande insikt i att utveckling av läsförmågan är viktig att arbeta med i alla ämnen. En risk finns då att inriktningen på undervisningen blir lösningsorienterad där undervisningen läggs på en enkel "göranivå" utan att det ämnesspecifika språket och centrala språkliga begrepp

utvecklas hos eleven (Samuelsson & Eriksson Gustavsson, 2011). Lärarna på skolorna ska vara medvetna om elevernas olika behov och vara öppna för olika möjligheter att stödja eleverna i undervisningen enligt de krav som finns i examensförordningen för lärare (SFS 2010:541). Men resultat tyder på att lärarna ibland har svårt att se att de ska ta av sin undervisningstid till att utveckla elevernas lässtrategier och färdigheter gällande läsning. Frågan är dock om denna motsättning skulle behöva finnas om både lärare och elever på högstadiet förstod att med rätt stöd för att utveckla sin läsförmåga så kan elevernas förmågor inom de olika skolämnena också utvecklas.

8:2 Metoddiskussion och kvalitetsaspekter

Kvalitativ forskning kritiseras ofta för att forskarens förförståelse påverkar analysen av datainsamlingen (Bryman, 2011). Larsson (2005) redogör för en mängd olika perspektiv när det gäller att redovisa sin förförståelse. I mitt arbete har jag valt att redovisa mina personliga erfarenheter som jag har inom det aktuella forskningsområdet genom att presentera att jag själv är aktiv speciallärare på högstadiet och arbetar med att utveckla elevernas läsning. Dessutom är den forskningsgenomgång som finns med i mitt arbete en redovisning av mina teoretiska förkunskaper inom det aktuella området. I redovisningen av resultaten av min studie har jag varit noga med att inte blanda in mina egna erfarenheter som speciallärare samt varit noga med att stödja mina slutsatser i aktuell litteratur och forskning. Larsson (2005) påpekar dock att det är svårt att redovisa all förförståelse liksom alla de tankar som man tänkt och som påverkar tolkningen av resultaten. Avsikten med att tydliggöra min förförståelse är att ge läsaren en möjlighet till att kritisk granska mitt arbete (Larsson, 2005).

Mitt val av att göra en kvalitativ studie med en kvalitativ intervju som forskningsmetod har funnit sig naturlig då jag valt att göra en undersökning där speciallärarnas och specialpedagogernas uppfattning av den sociala verkligheten står i centrum (Bryman, 2011). I utformandet av min intervjuguide har jag följt Dalens (2015) rekommendationer när det gäller dispositionen av intervjun med bakgrundsfrågor i början och avslutat med frågor om framtiden. Jag har valt att försöka formulera frågorna så öppna som möjligt för att på så vis få fylliga svar. Validiteten i min undersökning stärks av att informanterna har getts utrymme till att ge innehållsrika svar (Dalen, 2015). Den kvalitativa intervjun är här överlägsen enkäten då jag kunnat ställa följdfrågor och borra djupare i stunden i de svar jag får under själva intervjutillfället. Vid genomförandet av

intervjuerna kan det dock inträffa att frågor byter plats och att nya frågor tillkommer så intervjuerna kan på så vis ibland skilja sig åt då de är semistrukturerade.

Reliabiliteten handlar om i vilken utsträckning en undersökning kan upprepas (Bryman, 2011). Begreppet är mest användbart inom kvantitativ forskning men används också inom kvalitativ forskning (Bryman, 2011). I kvalitativa studier är urvalet begränsat (Bryman, 2011) vilket även är fallet i min studie. Ett fåtal individers uppfattningar kan alltså inte anses vara representativa för en hel population (Bryman, 2001). Det går alltså att på så vis inte att dra någon eller några slutsatser utifrån mitt resultat hur speciallärare eller specialpedagoger arbetar med läsning i Sverige. Det är också svårt inom kvalitativ forskning att upprepa en forskning (Bryman, 2011). Hammar Chirac och Einarsson (2013) beskriver att reliabilitet också handlar om att vara konsekvent i sitt arbete och att resultatet av undersökningen har analyserats på ett konsekvent sätt. Min avsikt med mitt arbete har varit att vara konsekvent både i datainsamlingen och analysen av mitt arbete och sålunda tycker jag mig utifrån dessa kriterier kunna säga att reliabiliteten i min undersökning är hög.

Generalisering inom kvalitativa studier kan vara svårt att få till (Bryman, 2011) men Larsson (2005) påpekar att generaliseringar kan uppnås på olika sätt. Larsson (2005) menar att beslutet om generalisering också kan lämnas till läsaren. En studie kan övertyga läsaren om att bilden som ges överensstämmer med verkligheten (Larsson, 2005). På så vis kan min studie vara ett viktigt kunskapstillskott då verksamma speciallärare och specialpedagoger kan känna igen sig i min beskrivning av hur de arbetar med läsning på högstadiet. En form av generalisering kan uppstå då tolkningen av en studies resultat även kan passa in i andra fall (Larsson, 2005). Det är också ont om studier inom den specialpedagogiska praktiken där fokus ligger på hur speciallärare och specialpedagoger arbetar på högstadiet. Min förhoppning är att min studie kan vara ett bidrag till att öka kunskapen kring hur arbetet kring läsning sker med äldre elever som har behov av specialpedagogiska insatser.

Fejes och Thornberg (2015) liksom Bryman (2011) betonar att begreppet validitet har sitt ursprung inom kvantitativ forskning. Larsson (2005) skriver om empirisk förankring som ett kvalitetskrav inom kvalitativ forskning. Jag anser att min studie har en hög validitet utifrån validitetskriteriet empirisk förankring då mina tolkningar av resultatet har en tydlig förankring i mitt datamaterial (Fejes & Thornberg, 2015). Med mina intervjuer har syftet varit att få en så stor variation som möjligt inom ramen för min

studie. De olika intervjuerna avser att ge en bredd om än inte uttömmande så inte alltför snäv bild av hur speciallärare och specialpedagoger arbetar med läsning på högstadiet. I min framställning av speciallärarnas och specialpedagogernas berättelser har jag utifrån forskningsetiska aspekter valt att anonymisera informanterna och då ge en generell beskrivning av deras utbildning, ålder och arbetsplats.

9 Fortsatt forskning

För att fortsätta i mitt forskningsspår så skulle jag tycka att det vore intressant att undersöka hur gynnsamma de insatser som görs på högstadiet av speciallärare och specialpedagoger är för att utveckla elevers läsning. Vidare skulle det vara intressant att se hur Skolverkets nationella satsningar ”Specialpedagogik för lärande” och ”Läsllyftet” påverkat arbetet på högstadiet när det gäller arbetet med att utveckla elevernas läsförmåga. För att öka kunskaperna kring hur arbetet med läsningen utvecklas på högstadiet skulle det också vara spännande att fortsätta min forskning med att gå utanför speciallärarnas och specialpedagogernas arbete och undersöka hur andra lärarkategorier arbetar med läsningen med äldre elever.

Referenser

- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, s 452-477.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon S. H. (2010). The Effects of Morphological Instruction on Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 80(2), s 144-179.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s 77-101.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Clark, C. (2014). *Children's and Young People's Reading in 2013: Findings from the 2013 National Literacy Trust's annual survey*. London: National Trust. Nedladdad från: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560664.pdf> (2018-02-04)
- Clark, C. & Poulton, L. (2011). *Book ownership and its relation to reading enjoyment, attitudes, behaviour and attainment*. London: National Literacy Trust. Nedladdad från: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521658.pdf> (2017-05-20)
- Cremin, T.; Mottram, M., Collins, F., Powell, S. & Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43(1), s 11-19.
- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s 162-175). Stockholm: Liber.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., B. & Weiss, H. (2006). Family Involvement in School and Low-Income Children's Literacy: Longitudinal Associations Between and Within Families. *Journal of Educational Psychology*, vol. 98 (4), s. 653-664.
- Elwér, Å. (2014). *Early Predictors of Reading Comprehension Difficulties* (Linköping Studies in Behavioural Science No. 186). Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet.
- Eriksson Gustavsson, A-L. (2011). "Det är tufft att plugga...men jag känner att jag klarar det". *En studie om akademiska studier och skriftspråkliga svårigheter*. Linköping: Linköpings universitet.
- Eriksson Gustavsson, A-L. (2016). Skriftspråkliga utmaningar i lärarbetet. I A-L. Eriksson Gustavsson., K. Forslund Frykedal., & M. Samuelsson (Red.), *Specialpedagogik: -i, om, för och med praktiken* (s 154-168). Stockholm: Liber.
- Eriksson Gustavsson, A-E., Forslund Frykedal, K., & Samuelsson, M. (Red.). (2016). *Specialpedagogik: -i, om, för och med praktiken*. Stockholm: Liber.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 256-278). Stockholm: Liber.

Gambrell, L. B. (2011). Seven Rules Of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*. 65, s 172–178. Nedladdad från: https://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/final_pdf_of_ms_10.1002_trtr.01024.pdf (2018-01-25)

Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. In *Remedial and Special Education*, 7:6-10. Nedladdad från: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/074193258600700104> (2017-01-03)

Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I Pearson, David P.; Kamil, Michael L.; Barr, Rebecca & Mosenthal, Peter B. (red.) *Handbook of reading research*. Vol. 3. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Inkluderande forskning – vad kan man lära sig av forskningen. *Forsknings- och utvecklingsrapport om Inkluderande undervisning*. nr 3. Specialpedagogiska skolmyndigheten. Nedladdad från: <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/pdf---publikationer/inkluderande-undervisning-tillganglig-pdf/> (2018-01-26)

Hammar Chiriac, E. & Einarsson, C. (2013). *Gruppobservationer: Teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: En syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.

Herrstrom, Merete. (2003). Morfologi och läsning. *Språka loss*. Nedladdad från: https://www.dyslexi.org/sites/default/files/bifogade_filer/merete_herstrom_morfologi_och_lasning.pdf (2018-01-26)

Höien, T. & Lundberg I. (2013). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Imsen, G. (2006). *Elevers värld: Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson. S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*. (25), 1, 16-35. Nedladdad från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:245080/fulltext01> (2018-01-26)

Lindqvist, H. & Holmström Wirf, L. (2016). Perspektiv på specialpedagogisk verksamhet. I A-L. Eriksson Gustavsson., K. Forslund Frykedal & M. Samuelsson (Red.), *Specialpedagogik: i, om, för och med praktiken* (s 13-19). Stockholm: Liber.

Lyon, G. R., Fletcher, J. M. Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Wood, F. B., Schulte, A., Olson, R. K., & Torgesen, J. K. (2001). Rethinking Learning Disabilities. I C. E. Finn., A. J. Rotherham., J. Andrew., & C. R. Hokanson (Red.), *Rethinking special education for a new century* (s 259-287). Washington, D.C.: Fordham Foundation and Progressive Policy Institute.

Miles, E. (2000). Dyslexia May Show a Different Face in Different Languages. Dyslexia Unit, Department of Psychology, University of Wales. *Dyslexia* 6: 193-201.

National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An Evidence based Assessment of the scientific Research Literature on Reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. Nedladdad från:

<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf> (2017-01-05)

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

Kirsch, I., de Jong, J., La Fontaine, D., McQueen, J., Mendelouits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. New York: Organisation for Economic Cooperation and Development. Nedladdad från:

<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9602071e.pdf?expires=1518250859&id=id&accname=guest&checksum=BEEF1C672E0A97714B1DB0CAE83C314D> (2017-05-25)

Palincsar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*. 1 (2), s. 117-175.

Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Pressley, M. (2006). *Reading Instructions that Works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford Publications.

Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren, samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.

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

Samuelsson, J., & Eriksson Gustavsson, A-L. (2011). Att lära sig – hur kan det gå?. I A-L. Eriksson Gustavsson., K. Göransson., & C. Nilholm (Red.), *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan* (s 73-96). Lund: Studentlitteratur.

SFS 2007:638. *Examensordning. Specialpedagogexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:541. *Examensordning. Lärarexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

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

SFS 2011:186. *Examensordning. Speciallärarexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2011). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016). *Att läsa och förstå - Läsförståelse av vad och för vad? Kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
www.skolverket.se

Sullivan, A. & Brown, M. (2013). *Social inequalities in cognitive scores at age 16: the role of reading*. London: Centre for Longitudinal Studies, Institute of Education.

Svenska Unescorådet (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca + 10. Stockholm: Svenska unescorådet. Nedladdad från:
<http://u4614432.fsddata.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca+-10-ers%C3%A4tter-1-2001.pdf> (2017-12-15)

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Thornberg, R. och Forslund Frykedal, K. (2015). Grundad teori. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s 44-70). Stockholm: Liber.

Verhoeven, L. & Snow, C. E. (2001). *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

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

Nedladdat från:

https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf (2017-11-30)

Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft: Att undervisa i lässtrategier för förståelse Högstadiet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bilaga 1 Intervjuguide

1. Bakgrundsfrågor

- Utbildning
- Antal verksamma år
- Tidigare arbetsplats/stadier/arbetsuppgifter
- Arbetsuppgifter idag

2. Undervisning

- Vilka elever undervisar du? Varför? Hur många? Hur ofta?
- Var sker undervisningen?
- Undervisningsmetoder/material
- Lektionsplanering, kortare mål långsiktiga mål
- Samarbete med andra pedagoger

3. Läsning

- Hur arbetar du med läsning? (Metoder/material) Med vilka elever?
- Varför arbetar du på det sätt som du gör?
- Har du provat att arbeta på andra sätt?
- Vad fungerar bra/mindre bra, varför?
- Vad upplever du att elever har problem med när det gäller läsningen?
- Hur får du reda på vad eleverna behöver hjälp med när det gäller läsning?

4. Avslutning

- Finns det något som du skulle vilja utveckla kring läsundervisning, varför, varför inte?
- Finns det något behov på skolan att ändra/utveckla läsundervisningen?
- Ser du något behov av kompetensutveckling för verksamma lärare inom läsundervisning?

Bilaga 2 Missivbrev

Hej!

Jag är student vid Linköpings universitet och studerar på speciallärarprogrammet med inriktning mot språk, läs och skriv. Nu studerar jag mitt sista år och ska skriva mitt examensarbete. Jag är intresserad av att ta reda på hur speciallärare och specialpedagoger arbetar med läsning på högstadiet då det inte finns mycket forskning inom detta område. Under vårterminen 2017 kommer jag att genomföra ett antal intervjuer med verksamma speciallärare och specialpedagoger. Min handledare heter Ulrika Andersson och är verksam vid Linköpings universitet.

Medverkan i intervjun är frivillig och du kan avbryta din medverkan i studien när du vill. Intervjun anonymiseras och resultaten av min studie kommer endast att användas i forskningssyfte. Du får möjlighet att läsa min uppsats när den är klar. Intervjun kommer att spelas in och den beräknas ta ca 30 min. Jag kommer att komma till din arbetsplats eller annan lämplig plats som vi kommer överens om.

Meddela mig om du kan tänka dig att bli intervjuad så mejlar jag dig ett förslag på en tid då vi kan träffas!

Med vänlig hälsning

Karin Joelsson

Student på speciallärarprogrammet mot språk, läs och skriv vid Liu

Om du har frågor eller funderingar kring studien mejla mig:

karjo502@student.liu.se