

Läsförståelse vid intellektuell funktionsnedsättning – Vad hjälper och vad stjälper?

Reading comprehension in the case of Intellectual disability – what helps and what upsets?

Jenny Berggren

Handledare: Åsa Elwér
Examinator: Victoria Stenbäck

Sammanfattning

Syftet med examensarbetet är att ta reda på vad som specifikt är svårt för elever med intellektuell funktionsnedsättning vid läsning och förståelse av faktatexter och faktorer som skulle kunna hjälpa elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF) i detta.

De deltagande eleverna är inskrivna i grundsärskolan. Deltog gjorde fyra elever, tre pojkar och en flicka, alla utvalda genom ett bekvämlighetsurval. Eleverna är alla i ålder för högstadiets år 7–9. De intervjuades kring utvalda lärobokstexters innehåll samt textuella planering och utseende. Intervjuerna var av semistrukturerad karaktär med en grundstruktur av frågor som sedan utvecklades i följdfrågor.

Intervjuerna spelades in, transkriberades, tematiserades samt analyserades genom kvalitativ metod. Datamaterialet behandlades genom tematisk analys.

Resultatet av studien är att elevernas största hinder är de metakognitiva svårigheterna som finns på grund av elevernas funktionshinder. De metakognitiva svårigheterna skapar svårigheter att sammanfatta de lästa texterna samt se ett sammanhang på innehållet i texterna. Detta skapar svårigheter att förstå nya ord då eleven inte ser ordet i sammanhanget utan som fristående. Genom ett större radavstånd, tydlig struktur av textens sammanhang samt uppdelning av text samt bild som minskar distraktionen kan läsningen förenklas.

Nyckelord; Intellektuell funktionsnedsättning, läsförståelse, metakognition, Lix, Ovix, Nominalkvot, faktatext, textförenklingar.

Innehållsförteckning

Sammanfattning

Innehållsförteckning

1.Bakgrund	sid 3
1.1 Fonologisk medvetenhet	sid 3
1.2 Läsning och avkodning	sid 3
1.3 Läsförståelse	sid 4
1.4 Metakognitiva funktioner	sid 6
1.5 Läsbarhet	sid 7
1.6 Intellectuell funktionsnedsättning	sid 8
1.7 Läsning och intellektuell funktionsnedsättning	sid 9
2. Syfte	sid 11
2.1 Frågeställningar	sid 11
3. Teori	sid 12
3.1 Textkomplexitet	sid 12
3.2 The Four Resources Model	sid 14
3.3 Lärande genom samspel	sid. 17
4. Metod	sid 18
4.1 Kvalitativ studie	sid 18
4.2 Urval	sid 18
4.3 Intervjutillfällena	sid 19
4.3.1 Semistrukturerad intervju	sid 19
4.3.2 Strukturerade textsamtal	sid 19
4.4 Genomförande	sid 20
4.5 Texter	sid 21
4.6 Etiska aspekter	sid 21
4.7 Analysförfarande	sid 21
4.7.1 Tematisk analys	sid 22
4.7.2 Transkribering	sid 22
4.8 Metoddiskussion	sid 23
5. Resultat	sid 25

5.1 Möjligheter och hinder i elevernas metakognition	sid 25
5.2 Elevers förståelse av faktatext vid IF	sid 29
5.3 Jämförelser mellan lättlästa och autentiska texter	sid 31
6. Diskussion	sid 34
6.1 Möjligheter och hinder i elevernas metakognition	sid 34
6.2 Elevers förståelse av faktatext vid IF	sid 36
6.3 Jämförelse mellan lättlästa och autentiska texter	sid 38
6.4 Slutsats	sid 40
7. Fortsatt forskning	sid 41
Litteraturlista	sid 42
Bilaga 1. Text 1	sid 44
Bilaga 2. Text 2	sid 46
Bilaga 3. Missivbrev	sid 48

1. Bakgrund

I bakgrundsdelens ges en bakgrundsbild till innehållet som behandlas i uppsatsen.

Bakgrundsdelens tar upp områdena fonologisk medvetenhet, läsning och avkodning, läsförståelse, metakognitiva funktioner, läsbarhet, intellektuell funktionsnedsättning samt läsning och intellektuell funktionsnedsättning.

1.1 Fonologisk medvetenhet

Fonologisk medvetenhet är grunden i den språkliga förmågan, grunden till att som läsare förstå vad som står i texten som ser så spännande ut. Det är även grunden till förmågan att kunna skriva ord som är viktiga för personen som vill skriva dem. Häggström (2017) förklarar att genom den fonologiska medvetenheten är eleven fokuserad på bokstävernas ljudmässiga delar. Bokstävernas betydelse i sammanhanget ligger vid bokstavstecknets betoning i just det sammanhanget. Eleven behöver bli medveten om den skillnad som fonemets betoning gör då ord kan vara skrivna med samma bokstäver men ha helt olika betydelse beroende på betoningen av tecknen och de minsta delarna av orden (Häggström, 2017). Cain (2010) beskriver att den fonologiska medveten är starkt kopplad till förmågan att stava och läsa ord. Orden delas upp i delar, fonemen är de minsta delarna i ordet. Fonemen är bokstavsljuden i ordet (Cain, 2010). Häggström (2017) beskriver att i ord som exempelvis bil är det tre fonem medan det i ordet sju finns fler bokstäver än ljud där ljuden färgar varandra, tillsammans skapar fonemen en ljudbild som är uttalet för bokstäverna sammansatta till ordet sju (Häggström, 2017).

1.2 Läsning och avkodning

Läsningen kan liknas vid en trappa som vidgar sig allt mera ju högre upp eleven kommer i sin läsutveckling. Trappan börjar smalt och eleven får en förståelse för språkets minsta delar, alla bokstavsljud som vi ständigt sammanfogar till ord som vi uttalar. Lundberg och Herrlin (2014) beskriver de fem dimensionerna i läsutvecklingen. De förklarar att eleven behöver utveckla förmågan att utkristallisera hur de olika bokstavsljuden är utformade (bokstav kopplat till ljud) när de sammanfogas till ord i tryckt och skriven form det vill säga den så kallade fonologiska medvetenheten. Eleven ska knäcka den så kallade alfabetiska koden och få en förståelse kring att en del bokstäver låter annorlunda i ord än de gör när de står enskilda

i alfabetet och att fonemen, bokstavsljuden, kan låta på olika sätt i olika sammanhang och beroende på hur de betonas (Lundberg & Herrlin, 2014).

Vidare beskriver Lundberg och Herrlin (2014) dimensionen ordavkodningen. Elever kan ofta läsa enstaka kända ord långt innan själva ordavkodningen egentligen startat eftersom läsaren vet vad som står skrivet och läser ordet likt en bild först innan en reell förståelse kring hur skriftsystemet är uppbyggt har infunnit sig. Eleven förstår successivt hur ordsammansättningen fungerar och kopplar samman fonem och grafem. När barnet allt mera förstår att denne kan läsa vad som helst så finns inga gränser, eleven förstår att inget kan stoppa denne i att hitta intressant information. När eleven fått en förståelse för hur orden är sammansatta och hur man läser ut orden när de är skrivna kommer ett allt större flyt i läsningen. Lundberg och Herrlin (2014) menar att det inte går att säga att det är samma sak att eleven har flyt i läsningen och att läsningen är automatiserad. Med att få ett flyt i läsningen menas att det blir ett liv och känsla i läsningen. I för eleven kända texter blir det tidigare ett flyt i läsningen, exempelvis läsläxboken, där orden och sammanhanget är tränat och känt för eleven. Vid läsning av för eleven okända texter dröjer det längre innan ett flyt kan komma i gång, om det någonsin kommer igång. I en typisk läsutveckling utvecklas elevens läsförståelse allt mera och förståelsen ökar kring vad som står i texten samt mellan raderna och eleven börjar kunna göra inferenser det vill säga kunna förstå mera kring texten utifrån förkunskaper och sammanhanget som texten finns i (Lundberg & Herrlin, 2014). Oakhill, Cain och Elbro (2018) förtydligar att ordavkodningen är att förstå vad det enskilda skrivna ordet innebär medan språkförståelse innebär att förstå hela textsammanhanget och alla de delar som det innefattar. Tillsammans blir ordavkodningen och språkförståelsen till läsning (Oakhill m.fl, 2018).

1.3 Läsförståelse

Läsförståelse är som ordet säger att förstå vad som läses i en text, men hur går det till?

Westlund (2010) lyfter fram att läsförståelse är en förmåga som inte utvecklas linjärt, utan på en mängd olika sätt exempelvis utifrån kontexten som personen lever i, personens kognitiva kapacitet, intresse för läsning och den aktuella texten samt omvärldskunskap. Ordförrådet är utöver de tidigare nämnda punkterna avgörande för att läsaren ska förstå en ny text (Westlund, 2010). Andra elever, menar Oakhill m.fl (2018) har i stället svårt att förstå vad det står i texten, vad orden betyder helt enkelt. Eventuellt beror det på grund av begränsningar i bakgrundskunskapen i textens ämne och dess ämnesknutna ord. För att läsaren ska utveckla

en förståelse för texten behöver denne även förstå den information som inte står skriven tydligt i texten. Läsaren behöver även förstå den information som inte står explicit uttryckt men som ändå behövs för att en förståelse av texten ska skapas. Detta kallas för inferenser. Om eleven aldrig hört textens nyckelord/ämnesord, så blir det svårt för eleven att förstå textens innehåll eftersom eleven inte har något i sin föreställningsvärld att utgå ifrån för att veta vad texten handlar om, och därmed inte kan täppa till de luckor som finns i texten där det saknas skriven text. Läsaren behöver även förstå att ord kan vara synonymer till varandra. Ju större ordförråd en läsare har, desto enklare har personen att förstå vad den läser och därmed även göra inferenser kring innehållet som inte är tydligt utan står mellan raderna och bortom raderna (Oakhill m.fl. 2018).

Reichenberg (2008) menar på att texter är oerhört viktiga i elevernas vardag. Barnen behöver både förstå textens innehåll både när de själva läser och när de lyssnar på högläsning av annan person. Reichenberg (2008) menar också att det är viktigt att tänka på vilka texter eleverna läser i skolan, att texterna fångar eleverna och att framsidan på boken ger en bra bild av vad texten handlar om och skapar ett första intresse. Många elever i en typisk utveckling även högre upp i åldrarna vet inte hur de aktivt ska göra när de läser en text. Eleverna har svårt att förstå och göra kopplingar mellan olika meningar och i texten utan läser texten linjärt likt ett organiserat gartrassel med kopplingar mellan olika delar av texten. Reichenberg ger exempel att elever i en typisk utveckling har en föreställning om att de ska hitta det exakta svaret i texten och blir undrande om de missat innehåll i texten när de inte gör det. I själva verket finns svaret mellan raderna och eventuellt rent av bortom raderna (Reichenberg, 2008).

Westlund (2010) påvisar vikten av att kunna tänka metakognitivt och aktivera alla funktioner för att kunna tänka i nya banor och att kunna byta bana eller strategi när till exempel ordförståelsen eller förkunskaperna saknas inom ett ämne (Westlund, 2010). Vidare visar Elbro (2004) på att flera faktorer som påverkar varandra. Elever i en typisk utveckling som tidigt är duktiga på att avkoda texter har en god läsförståelse och därmed ett gott ordförråd som växer i hög takt. En svagare läsare har inte samma goda läsförståelse. Detta beror på att eleven inte har samma förmåga att läsa en stor mängd litteratur som den elev som har en god avkodningsförmåga (Elbro, 2004). Detta kan liknas vid den så kallade Matteus – effekten. Matteus-effekten innebär, beskriver Westlund (2010), att elever som kommit långt i sin kunskapsinhämtning har ett försprång före elever som har det svårare med kunskapsinhämtningen. De elever som kommit långt rusar på i sin utveckling, medan elever i större kunskapsinhämtningssvårigheter halkar efter allt mera och avståndet blir allt större mellan elevgrupperna (Westlund, 2010). Gómez (2008) menar vidare att högläsning är

positivt i denna svagare grupp för att de ska få höra ord från en större mängd böcker än de som de själva väljer (Gómez, 2008).

1.4 Metakognitiva funktioner

Westlund (2015) skriver att begreppet metakognition betyder att tänka om tänkandet. Vad kan eleverna berätta om sin läsförståelse, hur förstår eleverna. Eleverna behöver beskriva mera än att de förstår det som just lästs på lektionen. Genom att göra kopplingar mellan olika delar av texten eller mellan olika texter visar eleverna att de kan tänka om sitt tänkande. Westlund (2015) visar även på exempel på frågor som är metakognitiva. Metakognitiva frågor gör att läsaren tänker vidare och aktiverar tankar kring medvetenheten kring delar i texten samt om läsaren har hittat tillräckligt med underlag för att kunna dra slutsatser kring ett antagande (Westlund, 2015).

För att en elev ska kunna få progression i läsinläringen är det viktigt med metakognition (Ingestad, 2014). Woolfolk och Karlberg (2015) beskriver att metakognitionen omfattas av tre olika kunskaper kopplat till läsning; 1. Den deklarativa kunskapen det vill säga att personen vet *vad* som ska göras. Hur lyder instruktionen *före* läsningen? 2. Procedural kunskap, vilket menas att man vet hur man använder strategierna som finns att tillgå *under* läsningens gång? Hur vet jag att jag har förstått? 3. Strategisk kunskap som behövs för att uppgiften ska bli slutförd och att jag vet vad jag lärt mig. Hur kan jag sammanfatta textens innehåll? (Woolfolk & Karlberg, 2015). Westlund (2010) menar att genom de metakognitiva funktionerna utvecklas läsförståelse. Metakognitionen är även kopplad till de strategier som eleven har lärt sig och den kunskap eleven har kring dessa för att kunna välja det arbetssätt som bäst passar för den aktuella situationen samt dess effektivitet. Strategier kan exempelvis syfta till att förstå uppgiften, hålla fokus på arbetet eller att sortera det viktiga i texten från det mindre viktiga. Eleven måste ha förmågan att kunna tänka ur en ny vinkel och välja ett annat arbetssätt när den förra inte fungerade. Eleven måste kunna tänka nytt själv och inte fastna i tankemönstret (Westlund, 2010).

Allt eftersom metakognitionen utvecklas så blir det i högre utsträckning tydligare för eleven vad som är syftet med en lektion. Det blir även mer och mer tydligt när en elev förstått uppgiften rätt, både för pedagog och eleven själv. Många av de metakognitiva förmågorna utvecklas i åldrarna fem till sju år, men utvecklingen stannar inte utan fortsätter under flertalet år framgent. Alla skillnader kan inte kopplas samman med ålder eller mognad utan även med biologiska skillnader och att eleverna helt enkelt har olika erfarenheter i sitt bagage.

Författarna Woolfolk och Karlberg (2015) lyfter även fram att det är extra viktigt att arbeta med utveckling av den metakognitiva förmågan hos elever i inlärnings svårigheter och som har svårigheter med att hålla uppmärksamheten på aktiviteten då det kan hjälpa till så att dessa svårigheter kan bli mindre med denna träning (Woolfolk & Karlberg, 2015).

1.5 Läsbarhet

Läsbarhet sammanfattar Falkenjack, Heimann Mühlenbock och Jönsson (2013) som summan av alla faktorer som påverkar hur bra en tänkt målgrupp förstår en text. Faktorer som påverkar läsbarheten kan vara exempelvis textens längd, ordlängden samt radavstånd. Läsbarheten mäts främst genom textkomplexitetsmått LIX (läsbarhetsindex), OVIX (ordvariationsindex) och Nominalkvot (mäter informationstätheten i texten) (Falkenjack, Heimann Mühlenbock & Jönsson, 2013). Reichenberg och Lundberg (2013) lyfter även begreppet läslighet som ofta används synonymt med läsbarhet. När man pratar om läslighet så lyfts faktorer som layout, typsnitt och teckensnitt fram. Detta är faktorer som kan avgöra om en faktatext eller ett läromedel är läsbart eller oläsbart för en elev (Reichenberg & Lundberg, 2013).

Det blir allt vanligare att läroböcker anpassas i två eller flera varianter förklarar Reichenberg (2008). Det kan till exempel vara traditionella läseböcker och läromedel. Läsebok och läromedel finns dels som en originalutgåva, dels i en utgåva där texten är förenklad i en eller två steg (Reichenberg, 2008). Gibbons (2013) beskriver hur stöttor kan användas i undervisningen. Stöttor är hjälp som ges tillfälligt för att eleven ska utveckla förmågor som eleven senare inte behöver stöttning för att klara. En stöttning skulle kunna vara att eleven läser och lyssnar på en text för att utveckla sin intonation vid läsningen. Genom en hög stöttning i arbetet med uppgifterna i skolan men samtidigt en hög kognitiv utmaning kan eleven utvecklas i sitt lärande (Gibbons, 2013).

Reichenberg (2008) beskriver några olika sätt som en text kan vara förenklad på. En av de vanligare varianterna är att den förenklade utgåvan är förkortad. Det går att förkorta en text på flera olika sätt. Ibland har endast det som inte driver texten framåt tagits bort och det mest centrala i texten finns kvar. En annan variant är att textens så kallade sammanfogningsmassa tagits bort vilket gör att texten blir massiv och svårläst, även om meningarna blir kortare. Reichenberg (2008) beskriver att hon testat dels förenklade texter, dels texter i originalutförande på elever med läs- och skrivsvårigheter och upplevt att det är svårt att ställa frågor som är av arten mellan raderna (inferensfrågor) eller bortom raderna eftersom det saknas så kallat murbruk i texten, det vill säga texten saknar informationen som

inferenfrågornas svar bygger på. Ledtrådarna saknas helt enkelt. Reichenberg (2008) och Lundberg och Reichenberg (2009) menar att svaga läsare behöver texter där det finns logiska kopplingar, så kallade kohesivskapande referenser, som ökar text och sambandsförståelsen för läsaren (Reichenberg, 2008. Lundberg & Reichenberg, 2009).

1.6 Intellectuell funktionsnedsättning

Intellectuell funktionsnedsättning är ett brett begrepp som kan innefatta olika parametrar. Svårigheterna fysiskt och psykiskt kan variera, men det gemensamma är att intelligensen hos en person är hämmad och tydligt nedsatt i sin funktion. Intelligensen är dessutom långvarigt nedsatt och har uppkommit före 16 års ålder vilket Tideman (2010) och Swärd och Florin (2016) beskriver. Pedagogiska, sociala, psykologiska och medicinska faktorer vägs samman i en så kallad 'fyra bens utredning' när en person utreds kring om denne har en intellectuell funktionsnedsättning eller ej. När en diagnos sätts bedöms även på vilken nivå personens intellectuella funktionsnedsättning är på och nivåer som används är lindrig, måttlig och grav nivå. En intellectuell funktionsnedsättning förklaras på tre olika sätt; psykologisk, socialt och administrativt (Tideman, 2010, Swärd & Florin, 2016).

Tideman (2010), Woolfolk och Karlberg (2015) förklarar vad som menas med den *psykologiska definitionen* av utredningen. Det psykologiska avsnittet eller definitionen av testet mäts genom ett intelligenstag, vilket görs av en psykolog som är utbildad i att genomföra det aktuella testet. Det finns ett antal olika intelligenstag som används, WISC-IV är ett av de vanligare. Det finns tester på både individ och grupp-nivå, men testen på individ-nivå är de som är mest tillförlitliga. Testet tar vanligen omkring 2 timmar per elev att genomföra. Majoriteten av frågorna i testet besvaras muntligt. Testets frågor är av karaktären att personen som testas får i uppgift att tala om vad som saknas på en bild, placera bilder i rätt ordning samt lägga en del av ett pussel. Om testets resultat kommer fram till att personen som testats har en intelligensnivå på under IQ 70 så räknas personen som intellectuell funktionsnedsatt (även benämnt IF) (Tideman, 2010; Woolfolk & Karlberg, 2015).

Den *sociala definitionen* av utredningen innebär enligt Swärd och Florin (2014) att personen som utreds på grund av sin intellectuella funktionsnedsättning inte klarar av de krav som exempelvis skolan ställer på personen. Det kan till exempel innebära att personen inte klarar sig utan särskilt stöd i skolan (Swärd & Florin, 2014). Tideman (2010) menar vidare att den sociala delen i utredningen är den utredningsdel som förändrar sig mest över tid. I olika tider

ser samhällets krav på invånarnas förmågor olika ut, det är inte något statistiskt. Kraven ser olika ut i skolsituationer och senare i arbetslivet. Det har varit så historiskt sett och fortsätter att vara så nu och i framtiden. Kraven är föränderliga kring vad som krävs av en person i det samhällsskikt, i den geografiska kontexten och i den tid som personen lever och verkar i.

Det krävs mera av en person socialt idag än under 1800-talet då livet på flertalet sätt inte var lika avancerat vad gäller teknikutveckling och utbildningsnivån var mera lika i samhällsskikten (Tideman, 2010).

Den *administrativa definitionen* innebär enligt Tideman (2010) och Swärd och Florin (2016) en sammanläggning av de psykologiska och sociala kriterierna. Personen har en nedsättning av de begåvningsmässiga funktionerna som har uppkommit innan 16 års ålder, det vill säga under personens utvecklingsperiod genom en brist eller skada. Svårigheterna innebär att personen är i behov av stöd i det vardagliga livet genom exempelvis särskild undervisning eller särskilt stöd då intellektuella förmågan är nedsatt och personen kan komma i situationer som blir svåra för den enskilde att lösa själv. (Tideman, 2010, Swärd & Florin, 2016).

1.7 Läsning och intellektuell funktionsnedsättning

Lundberg och Reichenberg (2009) och Nilsson Nordfors (2020) beskriver att personer med IF kan lära sig läsa. Barn och ungdomar med IF lär sig ofta alla bokstäver och kan läsa skriva ord med relativt stor säkerhet. Återkommande är att många har svårt att förstå abstrakta ord samt att arbetsminnet är svagt vilket gör det svårt med allt för långa meningar. Blir meningarna för långa blir det för mycket information att hålla aktivt i minnet. Texterna behöver vara enkla och ha ett vardagligt innehåll med konkreta ord som läsaren kan relatera till (Lundberg & Reichenberg, 2009; Nilsson Nordfors, 2020). Fortfarande in på 2000-talet kämpar särskolan mot det historiska som fortfarande följer med menar Reichenberg och Lundberg (2013) när de beskriver den kritik som Skolinspektionen gav grundsärskolan i rapport nr 2010:9. Skolinspektionen menar att det finns en utbredd syn på att det inte är nödvändigt med undervisning i läsförståelse i särskolans verksamhet, främst bland de äldre eleverna. De kritiserar även det stora fokus som ofta ligger på omsorgen om eleverna (Skolinspektionen. Rapport 2010:9). Eleverna riskerar fortfarande att bli åsidosatta utan förmåga att ta del av samhällets information. Reichenberg och Lundberg (2013) menar att det är av vikt att även eleverna i grundsärskolan får ta del av undervisning i läsförståelse För elever med IF är ofta läsförståelse svårt. Extra svårt är det att utläsa inferenser och att läsa

mellan raderna. När författare skriver en text riktad till läsare med IF behöver orden ha en tydlig koppling till varandra. Det behöver vara en tydlig röd tråd genom hela texten, med huvudsakligen huvudsatser i meningarna. En text anpassad för elevgruppen är skriven med identisk upprepning. Ett exempel på identisk upprepning kan vara likt detta exempel; Olle gick på vägen. Olle mötte en vän när han gick på vägen. Olle och hans vän sa hej till varandra. En nackdel med meningar skrivna med identisk upprepning är att de lätt blir tjatiga då orden återkommer gång på gång. Det är även viktigt att informationen kommer i den ordning som den händer. Det är viktigt att undvika bildspråk, liknelser och ironi då det är allt för abstrakt för läsaren (Lundberg & Reichenberg, 2009).

2. Syfte

Syftet med examensarbetet är att ta reda på svårigheter som elever i intellektuell funktionsnedsättning (IF) stöter på vid läsning och förståelse av läromedelstexter av faktatextkaraktär.

2.1 Frågeställningar

1. Vilka möjligheter och hinder i elevernas metakognition kommer till uttryck i elevernas samtal kring texten?
2. Vilken förståelse av faktatexten kommer till uttryck vid diskussion av faktatexter med elever med IF?
3. Hur skiljer sig lättlästa faktatexter från autentiska faktatexter när det gäller textkomplexitetsmått samt i elevernas beskrivningar?

3. Teori

I avsnittet teori behandlas Textkomplexitet och The Four Resources Model.

3.1 Textkomplexitet

Thulin m.fl (2020) beskriver att textkomplexitet handlar om textens egenskaper. Hur komplex är texten utifrån det sammanhang den används i samt satt i samband till läsaren av texten. Kan läsaren ta till sig textens budskap och innehåll? En texts komplexitet kan alltså variera och mätas för att läsaren ska finna en text på rätt nivå (Thulin m.fl, 2020).

Textkomplexitet kan mätas på ett stort antal sätt. Tre av de vanligaste måtten förklaras här nedan en och en;

Läsbarhetsindex, förkortat LIX

Lundberg och Reichenberg (2009) beskriver LIX som introducerades av Björnsson (1968) då han var i behov av ett mått för att kunna mäta svårigheten på läroböcker. LIX är fortfarande en av de mest använda läsbarhetsformlerna i Sverige. Med LIX mäts de lexikala och syntaktiska svårigheterna i en text, det vill säga ordets betydelse och meningsbyggnaden i texten. LIX räknas ut i ett datorprogram men kan även räknas ut manuellt. Så här går det till;

- Räkna alla ord. Räkna sedan alla meningarna i texten. Därefter räknar du ut hur många ord som har sex bokstäver eller fler.
- Dela antalet ord med antalet meningar i texten. Nu har du räknat ut den genomsnittliga meningslängden.
- Dividera antalet långa ord med fler än sex bokstäver med textens sammanlagda ordantal. Multiplicera med 100 för att få procenttalet för antalet långa ord.
- Addera genomsnittet för långa ord med den genomsnittliga siffran för meningslängden.
- Avrunda till heltal och LIX-talet är uträknat. (Lundberg och Reichenberg, 2009)

Ett LIX-värde under 30 anses väldigt lättläst medan värden över 40 anses vara en normal text, exempelvis en normal tidningstext (Lundberg & Reichenberg, 2009).

OVIX - Ordvariationsindex

OVIX-värdet beskrivs av Heimann Mühlenbock (2013) som ett värde som beskriver hur stor ordvariationen är i en text. En stor variation på ord och därmed ett stort antal ord som förekommer ett fåtal gånger ger ett högt OVIX-värde. OVIX-värdet är en kvot mellan antalet unika ord och det totala antalet ord i en text (Heimann Mühlenbock, 2013). Lundberg och Reichenberg (2009) beskriver att ett lågt antal unika ord ger ett lågt OVIX-värde och har därmed ett tunt innehåll. Ett högre värde kräver mera av läsaren eftersom läsaren behöver veta vad fler ord betyder mot en text med färre antal ord, och därmed ett lägre värde (Lundberg & Reichenberg, 2009). Enligt Melin och Lange (2000) har exempelvis en morgontidning ett ovix på 89,3 och en broschyr ett ovix på 74,3 då broschyren har något färre förekommande ord än dagstidningen (Melin & Lange, 2000).

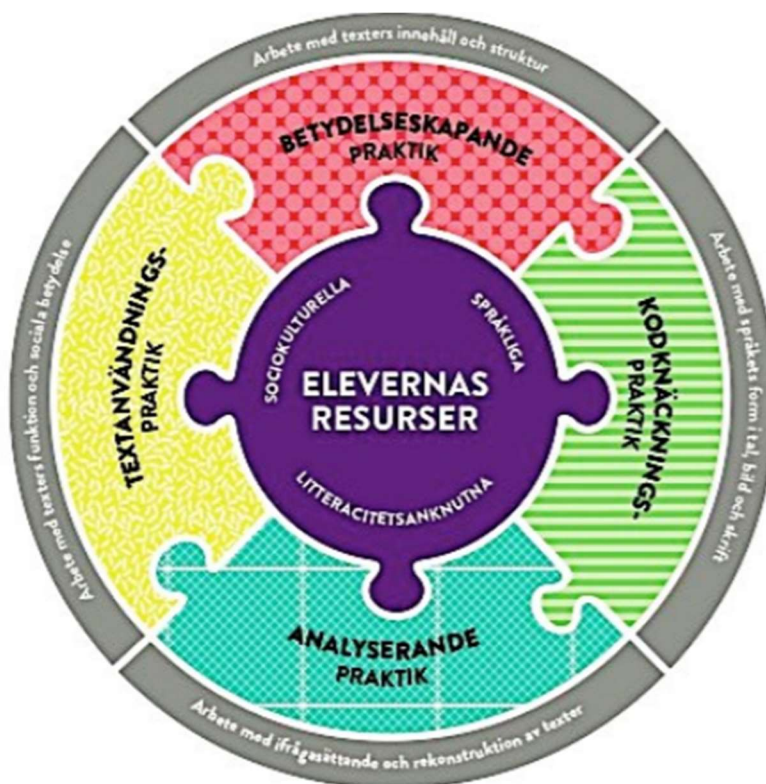
Nominalkvoten

Melin och Lange (2000) beskriver att genom att mäta nominalkvoten så mäts informationstätheten i texten. Textens nominalkvot räknas ut genom att dividera antalet ord av nominal karaktär (substantiv, prepositioner och particip) med antalet ord av verbal karaktär (verb, pronomen och adverb) i texten. Ju högre kvot desto mer informationstät text. Ett normalvärde för nominalkvot är 1,0, vilket även är det ungefärliga måttet för informationstätheten i en lärobok på grundskolans högstadium (Melin & Lange, 2000). Thulin m.fl (2020) menar att är det en hög informationstäthet i texten så blir den oerhört krävande för läsaren att läsa (Thulin m.fl, 2020).

3.2 The Four Resources Model

The Four Resources Model, på svenska benämnd fyraresursmodellen (Skolverket, 2016), är i första hand en modell för läraren att använda i planering, genomförande och utvärdering av den grundläggande litteracitets-undervisningen (Skolverket, 2016). Modellen är även återkommande använd vid revideringar av läroplaner på riksnivå i flertalet länder runt om i världen. Modellen är ursprungligen konstruerad av de båda australiensiska forskarna Alan Luke och Peter Freebody (Luke & Freebody, 1999; Skolverket, 2016). Modellen är uppdelad i 4 fält enligt bilden nedan som är hämtad från Skolverkets material.

Fyraresursmodellen



(Skolverket, 2016)

Kodknäckarpraktiken

Häggström (2017) beskriver utvecklingen av den fonologiska medvetenheten genom att personen som är i starten av sin läsutveckling håller på att upptäcka de språkljuden som ord innehåller. En förståelse av kopplingen mellan det skrivna respektive det talade språket behövs för att utveckla en alfabetisk avkodning. Nybörjarläsaren behöver förstå att språket innefattar mindre och större delar. En förståelse behöver utvecklas kring rim, stavelser och fonem. Fonemen är språkets minsta beståndsdel (Häggström, 2017). Det räcker inte som Gibbons (2013) skriver att förstå hur skriftspråket är utformat och hur sambandet mellan ljud och skrivna tecken fungerar för att klara av att läsa texter som är i originalutförande (Gibbons, 2013).

Kodknäckarpraktiken innebär, som Skolverket (2016) visar i sin modellbild, att undervisningsarbetet fokuseras på att innefatta språkets form i talad form, skriftlig form samt estetiskt genom bilder. Vidare arbetar eleven med att knäcka läsningens kod. Eleven läser texten linjärt på kodknäckarstadiet, pusselbit för pusselbit som till slut skapar en helhet av ett ord eller en mening. I Skolverkets modul kring fyraresursmodellen (2016) förklaras att så länge eleven läser linjärt och kodknäckande klarar inte eleven av att ta till sig all den information som behövs för att kunna ta till sig undervisningens texter. Den läsande eleven måste kunna röra sig likt en navigatör i textens alla delar, både genom bilder och text, som är tätt sammankopplade innehållsmässigt.

Serrafini (2012) lyfter även vikten av att förstå att bilder aldrig är neutrala. Bilder berättar ett budskap, liksom texten också gör. Varje textläsare läser texten utifrån sin kontext, med sina resurser och sina erfarenheter. Varje författare av en text skriver texten utifrån sin kontext och sina erfarenheter vilket leder till en bedömning som blir olika för varje person. Texten får olika sociokulturella och diskursiva konsekvenser för varje person som läser det multimodala textmaterialet (Serrafini, 2012).

Den betydelseskapande praktiken

I Skolverkets modul (2016) beskrivs att när elevens läsning övats upp och blivit mer flytande behöver läraren fokusera på att arbeta med textens innehåll och struktur i fältet, som i modellen heter den betydelseskapande praktiken. Eleven behöver förstå att texten har ett innehåll och att detta textinnehåll har en betydelse. Förstår eleven innehållet i texten så att denne kan sammanfatta texten och svara på frågor kring den? Det är vanligt att det är enskilda ord som eleven inte förstår och som försvårar förståelsen för hela texten. Lärobokstexter handlar ofta om ämnesområden som eleven eventuellt inte hört om alls tidigare. Det kan exempelvis vara historiska händelser och företeelser som tidigare inte varit centrala i den sociala kontext som eleven levte i (Skolverket, 2016). Gibbons (2013) betonar att för att eleven ska skapa en betydelse kring texten behöver hen koppla sina förkunskaper med textens innehåll. Gibbons betonar vikten av att den läsande eleven har kunskaper och förkunskaper kring det sammanhang som texten handlar om. Har eleven inte det är det svårt att skapa betydelse kring innehållet i texten (Gibbons, 2013).

Textanvändningspraktiken

Luke och Freebody (1999) beskriver textanvändningspraktiken som en pragmatisk kompetens som är viktig för en läsare i en textbaserad samhällskultur. Det behövs en mängd förmågor för att förstå texter utifrån den kontext texten kommit till i. Olika kontexter tolkar situationer olika och därmed även innehållet i texter (Luke & Freebody, 1999). Gibbons (2013) skriver att eleven lär sig vad som anses som en lyckad läsning i olika sociala kontexter som exempelvis skola och hem. I hemmet ställs en viss typ av frågor till texten och läraren i skolan ställer en annan typ av frågor för att se hur eleven kan använda texten (Gibbons, 2013). Skolverket (2016) beskriver vidare att eleven behöver vara insatt i den sociokulturella kontexten samt språkliga resurser och resurser knutna till litteracitet, för att kunna tillgodogöra sig de yttre pusselbitarna knutna till de specifika texterna som eleven läser (Skolverket, 2016).

Analyserande praktiken

Skolverket (2016) och Gibbons (2013) beskriver att till läsningen hör även förmågor för att kunna analysera och kritisera en text samt se vilken funktion texten har i det sociala sammanhanget, den så kallade analyserande praktiken. Det är även av stor vikt att arbeta med textens innehåll och struktur. Hur är texten uppbyggd och vad har den för betydelse i vår kontext? (Skolverket, 2016; Gibbons, 2013). Gibbons (2013) beskriver vidare att en effektiv och kritisk läsare läser med en förståelse kring att författaren av texten har skrivit texten utifrån sin världsbild och att läsaren tolkar texten utifrån sin kontext och sina erfarenheter, aldrig ur en sluten kontext (Gibbons, 2013; Serrafini, 2012). Serrafini (2012) skriver vidare att i varje klassrum sker ett viktigt arbete för att skapa mening och alla grupper gör en tolkning utefter sin egen gemenskap och sammanhang (Serrafini, 2012).

3.3 Lärande genom samspel

Den ryska psykologen Vygotskij skriver i sina skrifter, vilka Woolfolk och Karlberg (2015) hänvisar till, om den positiva påverkan som den sociala samvaron har på den kognitiva utvecklingen. Han återkommer gång på gång till skillnaden mellan vad barn kan utveckla och göra på egen hand och vad de klarar tillsammans med trygga vuxna i den så kallade proximala utvecklingszonen. I den proximala utvecklingszonen är eleverna trygga tillsammans med vuxna som de litar på (Woolfolk & Karlberg, 2015). Westlund (2015) menar även hon att den proximala utvecklingszonen är en zon där eleven får träna under lärarens beskyddande vingar och möjlighet att imitera under det pågående lärandet för att mer och mer utveckla sin metakognitiva förmåga och få allt mera kontroll över sitt eget lärande. Vygotskij menar att genom att imitera så utvecklas lärandet aktivt genom det sociala samspelet. Genom stöttor som hjälper eleven att gå rätt och komma ihåg hur denne skulle göra så kan eleven komma framåt och komma rätt. Eleven behöver en verktygslåda med verktyg att använda utmed vägen då kunskapen utvecklas. Ett och samma verktyg kan inte användas till att knäcka läsförståelsen av alla sorters texter, olika sorters verktyg måste användas vid olika tillfällen och olika sammanhang (Westlund, 2015).

4. Metod

I det här kapitlet redogörs för utvald metod, vilket urval som gjorts till studien samt etiska överväganden. Det redogörs hur intervjuerna med eleverna gick till samt för- och efterarbete. För att kunna besvara syftet för studien samt frågeställningarna används en kvalitativ studie. Före elevträffarna startade hjälpte Evelina Rennes på IDA (Institutionen för datavetenskap) på Linköpings universitet till med att göra en textanalys av de texter som eleverna läste under träffarna. Texterna analyserades i datorprogram och dess numeriska fakta kring textkomplexiteten för varje text i stort antal mått. Måtten LIX (läsbarhetsindex), OVIX (ordvariationsindex) samt nominalkvot (mäter informationstätheten) valdes ut för att användas.

4.1 Kvalitativ studie

Studien är en kvalitativ studie. Genom att använda metoderna semistrukturerade intervjuer samt samtal med eleverna kring struktur och innehåll i utvalda läromedeltexter söktes svar på forskningsfrågorna i det transkriberade materialet. De transkriberade intervjuernas innehåll tematiserades och återkommande teman utifrån forskningsfrågorna togs fram.

De utvalda texterna har även genomgått en textkomplexitetsanalys där texterna mättes ur ett flertal synvinklar. Fokus har hållits på måtten för LIX, OVIX samt nominalkvoten i texterna. Detta för att mäta texternas komplexitetsnivåer.

4.2 Urval

Dalen (2011) menar på att det är viktigt att göra ett urval passande för undersökningens syfte (2011). I undersökningen har jag träffat fyra elever som alla läser på högstadiet och är inskrivna i grundsärskolan. Eleverna är tre pojkar och en flicka. Dessa elever är utvalda genom ett så kallat bekvämlighetsurval vilket Bryman (2018) beskriver. De fyra deltagande eleverna är alla mest lämpade för studien då de är läskunniga samt är villiga till att delta i studien och samtala kring innehållet i texterna.

4.3 Intervjutillfällena

I denna undersökning används metoden semistrukturerad intervju i kombination med en inspiration av strukturerade textsamtal.

4.3.1 Semistrukturerad intervju

Dalen (2011) förklarar att vid en semistrukturerad intervju innehåller intervjuguiden frågor som fokuserar på de centrala ämnena för intervjun. Bryman (2018) beskriver vidare att vid en semistrukturerad intervju har intervjuaren förberett en intervjuguide med frågor som är mera allmänt ställda. I en semistrukturerad intervju finns en relativt stor frihet för intervjupersonen att svara fritt. Intervjuaren ställer sedan följdfrågor som knyter an till svaret som intervjupersonen gett. Frågorna i intervjuguiden behöver inte ställas i den ordning som de är skrivna utan utifrån hur samtalet framskrider (Bryman, 2018).

4.3.2 Strukturerade textsamtal

I studien har metoden strukturerade textsamtal använts vilken Reichenberg och Lundberg (2013) beskriver. Frågorna som i undervisningssammanhang används för att eleverna ska träna på att fördjupa sin läsförståelse används i studien för att undersöka hur långt elevernas läsförståelse utvecklats (Se bilaga 1–2).

Genom metoden tränar eleverna i undervisningssammanhang lässtrategier för att alltmer bli aktiva läsare och förstå den lästa texten allt utförligare. Frågor av karaktären 'varför?' samt 'vad tror du det kan betyda?' har ställts till textens innehåll i direkt samband med läsningen av texten då eleverna genom metoden ges möjlighet att tänka mellan och bortom raderna. När metoden används i undervisningssammanhang utvecklas eleven i sin proximala utvecklingszon då elevens läsutveckling utmanas och utvecklas då antalet redskap som eleven har att använda för att förstå textens innehåll utökas (Reichenberg och Lundberg, 2013).

Genom att använda metoden och att träna på textförståelse i den proximala utvecklingszonen så får eleverna tillgång till en verktygslåda vilken Westlund (2015) beskriver. Westlund beskriver att genom att arbeta med strukturerade textsamtal i undervisningen så blir eleverna mer och mer trygga i att använda fler och fler verktyg och lär sig i vilken situation vilket verktyg passar och fungerar bäst (Westlund, 2015). I den här studien användes metoden för att få syn på elevernas läsförståelseprocess, vad som fungerar och vad som är svårt. Efter läsningen av den utvalda lärobokstexten gick samtalet över till textknutna frågor samt frågor kring läsning och förståelsen kring texters delar utifrån punkter som Westlund (2015) lyfter. Samtalet handlade bland annat kring vikten av textens överskrift och vad den kan säga oss

samt även kring ord och begrepp som eleven upplevde som svåra och okända samt vilka strategier eleven har för att ta reda på ordets betydelse. Utöver dessa frågor så ställdes ett antal frågor för att jag skulle förstå om eleven förstått textens innehåll. Frågorna ställdes så att de dels hade svar som kan hittas i texten, dels med svar där eleven behövde tänka mera mellan raderna och bortom raderna och använda även tidigare förvärvad kunskap (Westlund, 2015).

4.4 Genomförande

Varje elev läste och intervjuades vid två tillfällen, med någon dags mellanrum. Intervjuerna transkriberades i närtid efter intervjun hållits.

Intervjuerna genomfördes alltid i samma grupprum i elevernas kända hemkorridor. Tillfällena förlades i möjligaste mån direkt på morgonen vid skoldagens start för att inte påverkas av tid på dagen eller annan påverkansbar faktor. Varje inbokad träff varade cirka 15 minuter.

Intervjuerna spelades in genom mikrofonen på en dator, vilket är en inspelningsmetod som eleverna har mött i undervisningssammanhang tidigare. Samtalen startade olika, beroende på elevernas dagsform. Det gemensamma för varje uppstart av lästräffarna var att de startades med att vi samtalade om elevens frihet och möjlighet att avsluta sin medverkan i studien. Denna uppstart tog olika lång tid beroende på elevernas olika intresse att prata om det som var utanför det egentliga syftet för vår träff. Efter det startade eleven att högläsa den utvalda lärobokstexten som den hade utskriven på bordet framför sig. Båda texterna är neutralt utskrivna i samma teckensnitt och i samma teckenstorlek. Under högläsningens gång uppstod situationer där eleven upplevde svårigheter att läsa ord eller stötte på ett okänt ord som eleven inte kan placera in i sitt register av ord som är kända för denne. När dessa ord dök upp samtalade vi kring orden och betydelsen av ordet för att eventuellt hjälpa eleven med textens sammanhang. Efter att eleven läst texten fick hen i uppgift att sammanfatta den lästa texten samt svara på förberedda frågor. Utifrån elevens svar på frågorna och andra reflektioner som uppkom under läsning och samtal ställdes följdfrågor, ibland av ledande karaktär utifrån elevens kända kunskapsbank och ibland utifrån sammanhang som eleven är känd med från klassrummet. Allt för att eleven ska förstå sammanhanget kring det för eleven svåra ordet i texten. Frågorna är inspirerade ur metoden strukturerade textsamtal som beskrivits under punkt 6.3.2.

4.5 Texter

Texterna som användes vid respektive samtalstillfälle är faktatexter som är anpassade för högstadiet, det vill säga de medverkande elevernas undervisningsstadium. Texternas innehåll behandlar de svenska böndernas liv under 1800-talet i och med urbaniseringen och utvandringen som skedde i samhället i och med skiftena.

Eleverna har inte mött texterna i undervisningen tidigare. Text nummer ett (bilaga 1) är anpassad för att användas i undervisningen i grundsärskolans högstadium medan text nummer två (bilaga 2) är hämtad ur ett nätbaserat läromedel för grundskolans högstadium. Text nummer två är inte anpassad eller förenklad utan en så kallad standardtext. Båda texterna handlar om livet i Sverige under 1800-talet.

4.6 Etiska aspekter

Vid studiens genomförande följdes God forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017). De deltagande eleverna och deras föräldrar informerades om studiens syfte i det missivbrev (bilaga 3) som skickades hem innan studien startade. Föräldrar och elever informerades om möjlighet att avbryta medverkan i studien. Ett missivbrev sändes hem till elevernas föräldrar för underskrift och tillåtelse för deras barns deltagande i studien. Deltagandet var helt frivilligt för deltagarna. I missivbrevet informerades det om de etiska aspekterna, vilket även informerades om vid första träffen med varje elev. Deltagarnas identitet är avidentifierade. Nyttjandekravet betyder att när arbetet med materialet är klart så raderas inspelningar och transkriberingar (Vetenskapsrådet, 2017).

4.7 Analysförfarande

Vid analys av kvalitativa studier skriver Dalen (2011) att analysarbetet börjar redan vid transkriberingen av det inspelade materialet (Dalen, 2011). Kvale och Brinkmann (2009) menar att vid transkriberingen är ett arbete där intervjusamtalet omvandlas från talad till skriven form och blir därmed i en form som bättre lämpar sig för att analyseras (Kvale & Brinkmann, 2009). I denna studie är fyra intervjuer transkriberade.

4.7.1 Tematisk analys

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) börjar den tematiska analysen redan innan första intervjun. Följande tre frågor behöver klargöras; *varför*, *vad* och *hur*. Intervjuaren behöver bli klar med sitt *varför* kring studien, vilket syftet för studien är, så det är klart och genomsyrar forskningsfrågorna redan vid planeringen av intervjuerna. Vidare behöver intervjuaren förkovra sig i det ämne som ska studeras så att denne vet *vad* som är lämpligt att samtala kring. Till sist ska intervjuaren bli klar kring sitt *hur*, det vill säga vilken intervju och analysteknik som är lämpligast vid just detta intervjusammanhang beroende på vilken grupp av personer som intervjuas (Kvale & Brinkmann, 2009).

Bryman (2018) beskriver att vad ett tema i ett intervjumaterial är kan beskrivas på en rad sätt. Detta på grund av att tematisk analys ej har beskrivits tydligt utifrån användbara tekniker. Tematisk analys har ej någon tydligt beskriven bakgrund utan har utvecklats ur en rad olika utgångspunkter till en analysmetod som numera är bland de vanligare enligt Bryman (2018). Bryman (2018) nämner en rad exempel på beskrivningar på vad ett tema kan vara i ett material. Den beskrivningen som är mest lämplig i detta examensarbete utifrån exemplen är att temana är kopplade till syftet och forskningsfrågorna. (Bryman, 2018).

Framtagandet av teman har som Bryman (2018) skriver gått till så att teman kopplade till syfte och frågeställningar återkommer i repetitioner i samtalen med deltagarna. Dessa repetitioner är kopplade till syfte och forskningsfrågor (Bryman, 2018). Kopplingar och återkommande svårigheter växte fram till teman redan under intervjuerna och senare under transkriberingen vilket Kvale och Brinkmann (2009) skriver om.

4.7.2 Transkribering

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) innebär transkribering att det talade och inspelade omvandlas till skriven form (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuerna transkriberades i närtid efter att de genomfördes. Eftersom intervjuerna var relativt korta transkriberades hela intervjuerna. Då intervjuerna var uppdelade till två tillfällen per elev var det naturligt att transkribera intervju nummer ett så snart det var möjligt för att kunna fördjupa samtalet vid tillfälle två. Dalen (2011) visar på de olika datakällorna som finns vid transkriberingen. Dels finns det inspelade materialet där det på sätt och vis går att höra elevens humör, tonläge etcetera. Intervjun finns även i textform i och med transkriberingen samt anteckningar kring påverkansfaktorer som dagsform, tid på dagen (Dalen, 2011). I denna studie finns det ett intresse av samtalet kring texten både under högläsningen av texten samt vid samtalet som följde efter högläsningen. Därav transkriberades hela samtalet.

4.8 Metoddiskussion

Examensarbetet har skrivits under en annorlunda period i vår historia. På grund av den pågående Covid-pandemin har skolor under perioder varit stängda för utomstående. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver trovärdighet i intervjuer. Om det funnits möjlighet att träffa elever från ett större upptagningsområde hade eventuellt materialet från intervjuerna blivit av större variation och bredd vilket eventuellt höjt reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2009). Detta är en bidragande orsak till det låga deltagarunderlaget. En annan bidragande orsak är kravet att deltagarna i studien är inskrivna i grundsärskolan och därmed har en utredd IF-diagnos.

Urvalet av deltagargruppen är gjord genom ett så kallat bekvämlighetsurval. Detta menar Magne Holme och Krohn Solvang (1997) är en svaghet då det inte är ett resultat som är att se som representativt för en större grupp (Magne Holme & Krohn Solvang, 1997). Dalen (2011) menar på att när intervjuer görs med deltagargrupper som är extra känsliga så behöver intervjuaren inneha en förkunskap kring kontexten i sammanhanget kring deltagarna, därav kan det vara en fördel att vara känd för deltagarna. Dalen (2011) menar vidare att vid studier av deltagargrupper med extra känsliga deltagare kan det leda till små urvalsgrupper, vilket kan leda till ett smalt och litet urval av deltagare. Elever med IF behöver känna en större trygghet till personen som intervjuar, därav är elevgruppen en grupp av elever som kräver ett längre förarbete och en fördel att vara känd för eleverna. (Dalen, 2011).

Vid samtalen med eleverna kring texterna samt under arbetet med materialet efter intervjuerna har det visat sig att eleverna är i behov av många stöttor när de läser texter, extra mycket om textens ämnesområde inte är välkänt för eleven. Stöttor kan vara av olika karaktär som exempelvis att strukturera upp innehållet tillsammans i en text under läsningen eller att ord förklaras under läsningens gång för att hjälpa eleven att hålla fokus till ord och dess betydelse i sammanhanget samt för att hålla den röda tråden genom texten. I elevernas svar på samtalsfrågorna efter läsningen av respektive text visar det sig att det finns stora behov av dessa stöttor samt att det finns olika svårigheter kring att sammanfatta innehållet och deras metakognitiva funktioner. Under intervjuerna var det vid flera tillfällen behov av att ställa ledande följdfrågor för att exempelvis förklara ett ord för eleven. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver att det inte behöver vara negativt för intervjuens reliabilitet att ställa ledande frågor för att leda vidare personen som intervjuas (Kvale & Brinkmann, 2009). De metakognitiva svårigheterna gjorde att intervjumaterialet blev tunnare då det fanns

återkommande svårigheter i att se en helhet på hela textens innehåll för eleverna. Dalen (2011) pekar på hur påverkande deltagarens dagsform är, vilket påverkade delar av intervjuerna i denna studie. Elev som vid tillfälle ett var medgörliga läste motvilligt vid tillfälle två och var inte lika deltagande (Dalen, 2011). Dagsformen och hur exempelvis morgonen varit påverkar utslaget och hur mycket eleverna har att säga och vill medverka till.

5. Resultat

I det här kapitlet redovisas resultatet av de semistrukturerade intervjuerna. Studiens syfte är att studera vad som är specifikt är svårt för elever med intellektuell funktionsnedsättning vid läsning och förståelse av faktatexters innehåll samt vilka faktorer som skulle kunna hjälpa elevgruppen i läsförståelsen.

Resultatet presenteras utifrån 3 teman med underteman.

Forskningsfråga 1 besvaras under huvudtemat ”Möjligheter och hinder i elevernas metakognition”. Huvudtemat behandlas sedan i undertemana ”ljuda och fråga”, ”vrider och vänder på begreppen” samt ”bilden: stärker den förståelsen eller distraherar den?”

Forskningsfråga 2 besvaras under huvudtemat ”Elevers förståelse av faktatext vid IF”. Huvudtemat behandlas sedan i undertemana ”använder viktiga ord för att sammanfatta” och ”använder ord tagna ur sitt sammanhang”.

Forskningsfråga 3 besvaras under huvudtemat ”Jämförelser mellan lättläst och autentiska texter”. Huvudtemat behandlas sedan i undertemana ”antalet förekommande ord i texten” och ”luft mellan raderna”.

5.1 Möjligheter och hinder i elevernas metakognition

Det första huvudtemat handlar om elevernas möjligheter och hinder i deras metakognitiva förmåga. Som underteman presenteras faktorer som är möjligheter och/eller hinder för eleverna i deras läsning och läsförståelse.

5.1.1 Ljuda och fråga

Eleverna fastnar återkommande vid ord som är okända eller mindre kända för dem och lösningen är då att fråga mig om ordets betydelse. Återkommande fastnar eleverna även vid ord som är kända, men i ett annat sammanhang med en annan betydelse vilket också skapar hinder som behöver överbryggas genom förklaring. Genom temat ljuda och fråga visas en av flera metoder som eleverna använder sig av under läsningen. Eleverna läser bitvis med flyt och orden är kända för dem. När ämnesspecifika ord kommer i textstycket som inte är kända för eleven stannar denne upp och ljudar sig igenom orden som inte är lika kända eller okända. För att sätta in det ljudade ordet i en kontext frågar elev 1 i citatet nedan om drängar är slavar.

Sannolikt har en vuxen vid annat tillfälle använt sig av jämförelsen för att förklara vad en dräng är.

[...] Elev 1 - varken jord eller andra egendomar. Många arbetade som påg (rättar sig själv) pigor och drängar (ljudar sig fram)

Jenny – pigor och drängar vet du vilka det var?

Elev 1 – drängar är såna slavar typ?!

J – nja de jobbade på bondgården. Pigor är tjejer och drängar är killar.

De jobbade på en bondgård. De fick oftast bara lön som mat och kläder.

Elev 1-ehh (letar efter var hon var) hos bönder. Arbetstiden var inte begränsad och lönen bestod i stort sett av mat, husrum, kläder och en liten summa pengar. Dessutom finns t...

J – fanns

Elev 1-fanns (ljudar...) torpare

J – torpare

Elev 1 – torpare vad är det? Och statare (ljudar) ehh torparna (ljudar osäkert) hyrde jord av bönder och betalade i form av dagsverk (betonar på dag) [...]

Textstycket handlar om pigor och drängar samt torpare och statare. Det är flera olika begrepp som inte används nu längre i våra dagar och begrepp som endast används när det samtalas eller läses om 1800-talets liv på landsbygden. Det är begrepp som inte är kända i någon djupare bemärkelse för eleven. Först nöjer sig eleven med att ljuda sig igenom ordet och har en tillräckligt stor förståelse för vad begreppen drängar respektive pigor innebär efter att frågan ställts om det är slavar ungefär.

5.1.2 Vrider och vänder på begreppen

Genom att vrida och vända på begreppen och sätta in dem i en kontext där eleven är känd med begreppet får eleven en förklaring av begreppet som denne är trygg i. Därigenom kan eleven omvandla och förstå begreppet i en ny kontext.

[...] Jenny– Kommer du ihåg vad majoritet och minoritet betyder?

Elev 4 – Är inte minoritet typ väldigt lite folk och majoritet var väldigt mycket folk.

J – ja de flesta i en grupp.

Elev 4 – minoritet ehh det är ju inte så många som är vad heter dem nu...dem som lever långt upp i Sverige?

J – Samer menar du kanske?

Elev 4 – Ja samer. De är ju i minoritet... [...]

Före detta citat hade elev 4 börjat läsa ett sammanhang om majoritet. Syftet var att fånga upp hen och få grepp om hur dennes förståelse för begreppet var och stöttade eleven i att fokusera på begreppet. Begreppen majoritet och minoritet har vi jobbat mycket med.

5.1.3 Bilden: stärker den förståelsen eller distraherar den?

När läroboksförfattare skriver böcker används ofta bilder i samband med texten för att textens innehåll ska förstärkas och textförståelsen ska förenklas. Genom elevsamtalen har det dock framkommit vid flera tillfällen att elever med IF anser att bilden försvårar för möjligheten att hålla fokus på förmågan att avkoda och läsa texten. Det blir en distraktion hos eleven och fokus blir på bilden i stället för på texten som ska läsas. Ett återkommande önskemål från elever är att texten och bilden är på skilda sidor i uppslaget av boken som läses vilket visas i följande citat;

[...] Jenny – det kan ju vara i ett läromedel för att man till exempel ska kunna se hur ett hus såg ut förr i tiden. Tycker du att det är bra när det är bilder till texten, eller stör det?

Elev 1 - Jag tycker det är jobbigt.

J – varför är det jobbigt?

Elev 1 - ibland är det störande och jag kan inte koncentrera mig på att läsa.

J – ahh... du tappar fokus på texten?

Elev 1 – ja

J – är det bättre med en text som bara eller om man har en bok – är det bättre att det bara är text i den?

Elev 1 -det kan vara på den andra sidan... [...]

Här ryter eleven i och visar att denne blir irriterad på planeringen av böcker med en struktur där det är bilder tillsammans med texten. Hen tar tillfället att säga ifrån att så här vill denne inte ha det. Bildens närvaro tar bort fokus från texten för eleven.

5.2 Elevers förståelse av faktatext vid IF

I materialet går det att utläsa två tydliga teman som besvarar den andra forskningsfrågan kring elever med IF och elevgruppens förståelse av faktatexter. Temana förekommer i samband då elever ska sammanfatta texten som lästs och de ska visa att de har förstått textens innehåll. Dessa teman är ”Använder viktiga ord för att sammanfatta” samt ”Använder ord tagna ur sitt sammanhang”. Nedan beskrivs temana ett taget och besvarar därmed forskningsfrågan.

5.2.1 Använder viktiga ord för att sammanfatta

Eleverna använder återkommande viktiga ord för att sammanfatta texten som lästs. Det är mestadels ord som är tagna ur texten, utan direkt sammanhang. Det finns dock en förståelse att dessa ord är av vikt för sammanhanget och innehållet och ger en slags förståelse kring att eleven förstått vad texten handlar om.

[...] Jenny – kan du sammanfatta den här texten. Vad handlade den om?

Elev 4 – majoritet minoritet den handlade om torpare och den handlade om stat och om emigrering och utvandring.

J – vad är en stat för något?

Elev 4 – det var en sådan som bodde och arbetade på... [...]

Efter citatet följer ett längre samtal kring ytterligare begrepp ifrån texten. Citatet belyser att eleven vet att det finns något som heter ”stat” men inte att det förekommer i flera sammanhang (stat =land, stat=matpaket som lön, statare=en persongrupp i samhället) så eleven chansar lite och tänker att det säkerligen passar in i även detta sammanhang. Eleven staplar begreppen på varandra utan att sätta in dem i en kontext.

5.2.2 Använder ord tagna ur sitt sammanhang

Elever som inte ser till textens sammanhang och/eller inte förstår att flera ord hör ihop till ett sammanhang med en gemensam betydelse får en stor svårighet att förstå vad just detta begrepp handlar om. Exemplet handlar om sammanhanget ”laga skifte” men eleven lyfter ut ordet ”laga” ifrån sammanhanget vilket eleven har en förståelse för vad det betyder (laga mat, laga något som är trasigt etcetera). Eleven har dock inte skapat sig en förståelse kring att dessa båda ord ”laga skifte” har en betydelse tillsammans i sin kontext. Detta ord ”laga” var ett ord som fastnat hos eleven och denne förstod att det var viktigt men hen visste inte i vilket sammanhang denne skulle sätta in det i.

[...] Jenny – kan du sammanfatta texten? Vad var det viktigaste i den?
Elev 2 – Det var väl att ehh...de fick laga antar jag... [...]

Här ges ett exempel på när elev 2 inte fick ihop sammanhanget kring laga skifte vilket framkom när texten skulle sammanfattas. Här har eleven tagit ordet laga ur sitt sammanhang laga skifte eftersom det fanns en förståelse kring vad ordet laga betydde men det finns flera betydelser i olika sammanhang.

5.3 Jämförelser mellan lättlästa och autentiska texter

Det är på många sätt komplext vad som gör att en text är mer eller mindre lättläst. Jag träffade varje elev vid två tillfällen. Vid det första tillfället fick eleverna läsa en så kallad lättläst text utgiven av SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten) som vi sedan samtalade kring. Vid det andra tillfället fick eleverna läsa en autentisk faktatext ur ett digitalt läromedel utgivet av NE (Nationalencyklopedin), även denna gång samtalade vi efteråt kring i förväg skrivna frågor. Jag redovisar nedan texternas värden i tabellen;

	LIX	OVIX	Nominalkvot
Text 1	20,04	82,41	1,21
Text 2	30,19	74,47	2,27

Texterna graderas utifrån gränsvärdena för LIX som mycket lättlästa respektive på gränsen till lättlästa. Enligt OVIX-värdena har text 1 ett något högre värde, och därmed en högre variation av ord, trots att den har ett lägre LIX-värde. Text 2 har ett något högre LIX-värde, men ett något lägre OVIX-värde och därmed något färre ord som används minst en gång i texten. Nominalkvoten talar om hur informationstät en text är. Genom värdena i tabellen kan vi se att text 2 har en högre informationstäthet än text 1 (Thulin m. fl. 2020).

I mitt material finner jag två teman som besvarar forskningsfråga 3 och 4. Dessa är ”Antalet förekommande ord i texten” och ”Luft mellan raderna”.

5.3.1 Antalet förekommande ord i texten.

Eleverna funderade mer eller mindre utförligt kring antalet ord i texterna. Inte bara det sammanlagda antalet ord i texten utan även antalet ord som återkommer i texten. I den första anpassade texten upptäcker eleverna att antalet ord som återkommer är färre än i text nummer två.

[...] Jenny – Om du jämför den här texten med den andra texten. Vilken tyckte du var lättast att läsa?

Elev 2 – den andra för den här var det mera ord i. Det var ord jag aldrig har hört förut som urbanisering och torpare vad var det mer...statare...och så var det ett till ord. Brödfödan hade jag aldrig hört heller. [...]

J - Vilken text tyckte du flöt på bäst när du läste?

Elev 2 – den här andra texten. [...]

Elev 2 förklarar här i citatet hur denne ser på texterna. Hen anser att text nummer två flyter på bäst när hen läser den. Standardtexten är den text som eleven upplever är lättast att läsa.

Standardtexten är mera flödande tack vare variationen på ord. I texten förekommer ord som finns med för att förklara sammanhang i texten.

5.3.2 Luft mellan raderna.

Utseendet så som texten är skriven och planerad kan göra att den är lättare eller svårare att läsa och ta till sig. Möjligheten att ta till sig textens innehåll beror på en hel rad olika faktorer. Avståndet mellan raderna är en faktor som elev 4 ger sin syn på i citatet.

[...] Jenny – Men du...har du funderat något mera kring det här med bilder vid text? Eller hur texten ser ut. Är den här texten lagom tät?

Elev 4 – ehh... (tittar på texten...) sisådär...

J – både ja och nej?

Elev 4 – Ja

J – vadå... vad var ja? Var det lagom glest mellan raderna eller ska det vara glesare?

Elev 4 – Liiite mer mellanrum är bra. Man ska trycka på enter två gånger så man hinner andas.

J – så inte raderna flyter ihop?

Elev 4 – Ja precis... [...]

Eleven som är intervjuad i exemplet funderar kring hur stort mellanrum det är mellan raderna i texten hen precis läst samt hur stort mellanrum hen skulle önska att det var i texter som eleven läser. Eleven funderar även kring vilket radavstånd som skulle vara mest fördelaktigt för denne. Det förekommer även i andra delar av intervjun att eleven föredrar att meningar börjar på ny rad.

6 Diskussion

Nedan följer en diskussion av respektive övergripande tema med en efterföljande övergripande analys av resultatet ur temana samt koppling till det teoretiska ramverket. Gruppen av elever som har studerats i studien är alla utredda med konstaterad IF vilket visas genom tester och utredningar. De har efter genomgången utredning fått rätt till inskrivning i grundsärskolan. Tideman (2010) beskriver att vid en IF-diagnos har personen en nedsättning ur *psykologisk* synvinkel (bland annat IQ-nivå), *sociala* definitionen som visar sig genom att personen inte klarar samhällets krav samt den administrativa funktionen med vilket menas att det finns en nedsättning av de begåvningsmässiga funktionerna (Tideman, 2010). I studien är det uteslutande faktatexter som lästs vilket är den vanligaste texttypen enligt Reichenberg och Lundberg (2013). Författarna menar vidare att det utifrån erfarenheter lärare har av elevers läsning och läsförståelse vid läsning av skönlitteratur även tas förgivet att eleverna har en förmåga att läsa med flyt och förstå innehållet i faktatexter. Detta är långt ifrån alltid fallet och det är långt ifrån säkert att elever i grundsärskolan kan läsa strategiskt och göra en inre föreställningsvärld av faktatextens innehåll och sammanhang på egen hand. Reichenberg och Lundberg (2013) menar vidare att läraren inte alltid kan veta hur känd eleven är med faktatextens ämne och vokabulär. De beskriver vidare att om läsaren saknar förkunskaper som är viktiga i sammanhanget så tappas mycket av läsförståelsen av textens helhet. Elever med IF har svårt med läsförståelse, förståelse vad som står mellan raderna samt förståelse av långa ord vilket Reichenberg och Lundberg (2013) ger exempel på.

6.1 Möjligheter och hinder i elevernas metakognition.

Genom materialet från elevmötena har det framkommit att faktorer som tydligt begränsar elever med IF i deras läsförståelseförmåga är ord som för eleverna är mer eller mindre okända. Orden kan vara antingen okända genom att eleven aldrig hört det innan och att ordet därmed inte finns i elevens inre lexikon och eleven därmed tvingas ljuda sig fram genom ordet. Det kan också vara ett ord som eleven inte känner till i det sammanhang som det står i. Detta stämmer överens med det som Reichenberg och Lundberg (2013) beskriver som en strategi som eleverna återkommande använder sig av när de kommer i situationer där de läser ord som de inte kan sätta in i sitt mentala lexikon. Eleverna löser problemet på olika sätt. Det kan exempelvis vara genom att fråga en vuxen vad ordet betyder eller tar reda på ordets betydelse på annat liknande sätt (Reichenberg & Lundberg, 2013).

Eleven har inte själv förmågan att tänka omkring ordet för att så vis finna en förklaring av ordets betydelse. Skolverket (2016) lyfter fram att så länge en elev läser linjärt och kodknäckande så klarar inte eleven alltid av att ta till sig hela textens innebörd inklusive bilder och text (Skolverket, 2016). Detta styrks av samtalen med eleverna som återkommande visade att de inte var på det klara med textens hela sammanhang. De såg endast den text och de ord som stod just där de läste i texten och blev distraherade av övrigt innehåll i och runt texten. Skolverket (2016) menar att eleverna stannar i den kodknäckande praktiken och kommer inte vidare till att även använda den analyserande och textanvändande praktiken för att få en djupare och vidare förståelse av den lästa texten som en helhet. (Skolverket, 2016).

Eleverna i studien får frågor kring deras känslor kring bilder i eller vid texter. Gómez (2008) beskriver att bilderna finns i texten som ett stöd för läsningen och elevens läsförståelse (Gómez, 2008). För de deltagande eleverna är bilden inte stödjande utan blir mer eller mindre besvärade när de får frågan kring hur deras upplevelse av bild vid text. Någon blir direkt arg och ser ingen nytta med den och andra tycker att det kan vara olika beroende på placering av bilden. Reichenberg och Lundberg (2013) beskriver däremot att bilden blir ett hinder i elevernas metakognition. Eleven beskriver i studien att denne inte vet vad fokus bör vara på i sammanhanget, är det texten eller bilden som är fokus (Reichenberg & Lundberg, 2013). Flera elever påtalade att de inte vill att det ska finnas bild till texten placerad på samma sida som texten då de allt för lätt fastnar vid att endast titta på bilden. Detta stärks även av Reichenberg och Lundberg (2013) vilka beskriver att om bild och text i stället placeras på enskilda sidor i samma bokuppslag kan en typ av arbetsordning läras in enligt denna modell; först läsa, sedan se på bilden så att läsaren vet i vilken ordning saker ska ske. Återkommande visar eleverna prov på att både veta när det blir svårt för dem att fokusera på aktiviteten samt hur de kan lösa problemet med exempelvis ordförståelse (Reichenberg & Lundberg, 2013). Det finns alltså som Westlund (2010) skriver svårigheter i den så kallade procedurala kunskapen, det vill säga i vilken ordning eleven använder de olika strategier (Westlund, 2010) som denne har att tillgå. Eleverna har svårt att veta när denne ska läsa texten, titta på eventuell bild eller fundera kring textens sammanhang och vad texten handlar om. Under elevernas högläsning blir det tydligt att eleverna återkommande fastnar vid ord som de känner igen, men de minns inte i vilket sammanhang de har läst ordet i tidigare, även om det är ett ord som aktualiserats återkommande vilket Oakhill m.fl (2018) beskriver. Oakhill m.fl (2018) beskriver vidare att det behöver ske en aktivering kring begreppsförståelse av vilka textens nyckelbegrepp är innan en text läses.

Eleverna behöver således hjälp med att förklara textens nyckelord för att använda den metakognitiva funktionen. Det sker inte en automatisk påkoppling av användningen av elevernas metakognition. En bidragande orsak som Oakhill (2018) lyfter även faktorn arbetsminnet som är en viktig del i att förstå textens innehåll. Arbetsminnet håller textens innehåll i minnet under tiden texten läses (Oakhill m.fl, 2018). Nilsson Nordfors (2020) beskriver att elever med IF har en problematik kring metakognitionen, att tänka kring sitt tänkande, och att plocka fram tidigare kunskap samt använda kunskap från andra ämnesområden till nya områden. Dessa hinder gör tillsammans det svårt för eleven att förstå sammanhanget (Nilsson Nordfors, 2020). Reichenberg och Lundberg (2013) beskriver det som att eleverna har svårt att skapa ett inre scenario där en bild av det lästa sammanhanget och därigenom förstå hur det exempelvis såg ut med hjälp av beskrivelsen i texten (Reichenberg & Lundberg, 2013).

6.2 Elevers förståelse av faktatext vid IF.

Det gemensamma i temat är orden, orden som förekommer i flera sammanhang och som i vissa fall fått en ny betydelse nu på 2000-talet mot när samma ord användes under 1800-talet. Eleverna i studien har svårigheter i att se till vilken kontext som ordet står i, exempelvis ordet laga. Elever ser inte heller till sammanhanget av hela meningen utan lyfter ut det okända ordet utan att fundera kring den sammanlagda betydelsen av orden i kontexten ordet står i. Gibbons (2013) menar även att för att kunna bli en del av texten behöver förkunskaper aktiveras (Gibbons, 2013). Nilsson Nordfors (2020) beskriver vidare de svårigheter elever med en IF-diagnos har vid läsning av text och exempelvis ska förstå sammanhanget som texten står i är det vanligt att den information som eleven har i minnet går förlorad innan informationen är använd för det syfte den var ämnad till. Arbetsminnet är allt för svagt för att hålla kvar informationen (Nilsson Nordfors, 2020) vilket vi ser när elever sammanfattar text och sammanhang lyfts ur textens innehåll. När en av eleverna fick i uppgift att efter högläsning sammanfatta den lästa texten återgav eleven att det handlade om att 'de fick laga...'. Eleven kopplade inte samman 'laga' med 'laga skifte'. Varje enskilt ord har för eleven en enskild betydelse utan koppling till resten av texten.

Vid elevernas läsning behövde eleverna återkommande stanna upp i läsning och ljuda sig igenom för eleven mindre kända eller okända ord. Detta stoppade upp läsningen samt försvårade läsförståelsen. Lundberg och Herrlin (2014) beskriver vikten av att eleven läser med flyt och att ordavkodningen är automatiserad med ett större antal ord i elevens register

(2014). Cain (2010) beskriver att genom att eleven ökar läshastigheten och minskar sitt behov av exempelvis att ljuda ord så sker epifenomenet, det vill säga den positiva följdverkan att elevernas förmåga att minnas sammanhanget i texten ökar (Cain, 2010).

För elevgruppen finns ett större behov av stöttor, så kallade stöttor vilket Westlund (2015) ger exempel på. Hon beskriver hur scaffolds kan användas både före, under och efter läsning av exempelvis faktatexter för att hjälpa till att strukturera upp tänkandet, ge minnet hjälp genom grafiska bilder som visar på samband i texten exempelvis genom att visa på orsak och samband. Eleverna gör sina egna tankar synliga på pappret och det finns en scaffold att gå tillbaka till. Ett exempel på en struktur som blir tydlig är ett så kallat Venn-diagram.

Pedagogen hjälper även eleverna att förklara enstaka ord som är okända för eleven för att denne inte ska blockeras utan förstå textens innehåll (Westlund, 2015). Gibbons (2013) påpekar att stöttor är tänkta att på sikt kunna plockas bort så att eleven kan klara sig utan stöttan. Gibbons (2013) ger även exempel på övningar som förstärker textförståelsen som exempelvis att göra begreppslistor där eleverna skriver sina egna förklaringar till begrepp som de sedan kan gå tillbaka och läsa på vid behov (Gibbons, 2013). Woolfolk och Karlberg (2015) lyfter den positiva inverkan som den sociala inverkan har på eleverna. Genom att arbeta tillsammans med olika scaffolds så kan eleverna klara mera och få ett utökat ordförråd i den trygga proximala utvecklingszonen (Woolfolk & Karlberg, 2015).

6.3 Jämförelse mellan lättlästa och autentiska texter.

Under elevernas högläsning blev det tydligt att läsbarheten påverkas av flera olika faktorer. Frågan är om det är lättast för eleverna att läsa och förstå en förenklad text eller en originaltext en så kallad autentisk text. Den första faktorn att nämna är att eleverna återkommande fastnade vid långa ord, ord som oftast sammansatta ord. Vid denna typ av ord fastnade elever och det fanns svårigheter att ljuda ut hela ordet då det helt enkelt var ett långt ord med flera stavelser.

Reichenberg och Lundberg (2013) skriver att i det svenska språket är det vanligt att skapa sammansatta ord av flera andra ord. Meningen som skrivs blir genom att använda ett sammansatt ord kortare, men ofta mera svårläst eftersom det sammansatta ordet blir mera precist än när orden var uppdelade i flera ord i ett sammanhang. Sammansatta ord undviks i lättläst litteratur för att förenkla texten och göra den mera vardaglig som läsaren känner igen. Reichenberg och Lundberg (2013) menar att det är vanligt med sammansatta ord i läromedel. Troligen är den vanliga förekomsten för att mycket fakta ska få plats på relativt få sidor i läroboken (Reichenberg & Lundberg, 2013). Falkenjack m.fl (2013) menar vidare att faktorerna som påverkar läsbarheten för en text för en målgrupp är i princip summan av allt påverkansbart i texten. Dessa kan vara textens längd, radavståndet, meningslängden. Måtten som är använda i denna undersökning för att få rena siffror på texterna för att kunna jämföra dem är OVIX, LIX samt nominalkvot (Falkenjack m.fl, 2013).

Ytterligare en faktor som påverkar läsbarheten är textens utseende. Elever upplevde vid högläsningen att det fanns en skillnad mellan den lättlästa och den inte uttalat lättlästa texten. Elever upplevde att det fanns ett större mellanrum mellan raderna i den icke lättlästa, vilket det inte är. Reichenberg (2008) skriver om textens murbruk. Med murbruk menas de ord som binder samman ord till sammanhang, vilket leder till en minskad informationstäthet i texten (Reichenberg, 2008). Detta leder till, skriver Lundberg och Herrlin (2014), att läsförståelsen blir förenklad eftersom eleven blir stöttad av sammanhanget för att förstå vilket ord som ska komma i sammanhanget (Lundberg & Herrlin, 2014). Även om eleven vid läsning av en text med återkommande sammansatta ord har problem med att avkoda ord så som Lundberg och Herrlin (2014) skriver om, samt på kodknäckspraktiken som Gibbons (2013), kan läsaren hjälpas av murbruket som Reichenberg (2008) beskriver. Detta leder till att läsaren kan ledas och hjälpas upp på en högre nivå av läsförståelse och texten får en utökad betydelse för eleven och elevens läsning blir en del av den betydelseskapande praktiken. Eleverna upplevde vid högläsning att faktatexterna flöt på olika mycket vid läsningen. Text 1 är anpassad till

grundskolan. Eleverna upplevde texten som mera tungläst vid läsningen. Text 1 har ett lägre LIX-värde men däremot ett högre OVIX. Text 2 har ett högre LIX-värde men ett lägre OVIX. Text 2 har alltså fler återkommande ord än text 1. Även om texten innefattar fler för eleverna okända begrepp så blir texten trots detta mera flödande vid läsningen än den lättlästa texten. Orden som skapar sammanhang i texten skapar en vidare förståelse för texten än när texten är skriven på ett så kallat lättläst sätt.

Reichenberg (2008) menar att den lättlästa textversionen är kort till textmassan och kan förefalla lättläst vid en första anblick. Tittar man noggrannare på den lättlästa textversionen är den inte så lättläst då texten är för avskalad. Texten menar Reichenberg (2008) kräver mycket förkunskaper i textens ämne av läsaren och en förmåga att kunna använda dessa förkunskaper vid läsning av texten (Reichenberg, 2008).

Gibbons (2013) beskriver textanvändningspraktiken som en praktik där eleven uppmärksammas på hur det går till när en text läses. Hemma finns en modell för hur läsning går till, medan en annan modell används i skolan. Eleverna fäste vid läsningen uppmärksamhet på textens olikheter vid innehåll och utseende. De menade på att olika utseende på textstrukturen gör texten mer eller mindre användbar eller lättläst. Utseendet påverkar inte ensamt användbarheten av texten för eleven utan även elevens analysförmåga. Med analysförmåga menas att förstå författarens syfte med texten samt att läsaren förstår textens syfte och innehåll mellan raderna (Gibbons, 2013). Att skifta mellan olika analysförmågor uttryckte eleverna som försvårande delar då de saknar förmåga att utföra flera förmågor samtidigt.

6.4 Slutsats

Som beskrivet tidigare i diskussionen är det av stor vikt att eleven kommer vidare från en linjär läsning till att bli en navigatör genom helheten av textens delar, det vill säga får en förståelse att både text och bild har betydelse i texten. Svårigheterna är att när eleven stannar på fasen att läsa linjärt och inte ser helheten i textens handling så fokuseras läsningen på mening för mening, stycke för stycke, del för del.

Återkommande i flera teman är elevernas svårigheter i att veta och förstå ords betydelse, dess sammanhang som orden står i, samt textens läsbarhet. Läsbarheten påverkas av en mängd olika faktorer som exempelvis textmängd, textens radavstånd, antalet långa ord samt meningslängden.

Eleverna har stora metakognitiva svårigheter vilket hör samman med att eleven är diagnosticerad med IF-diagnos. Eleven kan inte sätta sig in i textens situation. Det finns även svårigheter kring att använda bilden som en förstärkning av textinnehållet, i stället blir bilden en distraktion som försvårar läsningen för eleven. Eleven har svagheter kring att leta efter svaret på en fråga. Ofta står inte svaret exakt skrivet i texten som de läser och eleven behöver lägga samman fakta från texten till ett svar. Eleven behöver förstå frågan, att det inte efterfrågades just en exakt fakta utan ett sammanhang. Då kommer elevens svårighet att inte bli blockerad, utan att i stället tänka och aktivera förmågan att läsa mellan raderna i texten. I dessa sammanhang är det flera olika funktioner som ska fungera på samma gång. Att aktivera både fonologisk medvetenhet, ordavkodning, läsförståelse och metakognitiva funktioner genom att tänka omkring sina egna tankar och fundera kring vad som efterfrågas är avancerade tankefunktioner. Eventuellt behövs en stöttande pedagog som ger förslaget att eleven kan läsa mellan raderna. Då sker en aktivering av förmågan. Antagligen behövs även en stöttnings genom att resonera tillsammans elev och pedagog

Genom att återkommande använda så kallade stöttor (scaffolds) kan eleverna få trygghet i redskap som ger dem redskap för att läsförståelsen ska bli mindre svår. Eleven behöver även aktivera vilka strategier som denne kan använda under läsningens gång.

7 Fortsatt forskning

Under arbetet med examensarbetet har jag upplevt att relativt lite forskning är gjord kring fokusgruppen elever med IF och hur deras läsförståelse kan stärkas. Utifrån mina slutsatser för examensarbetet kan jag se att ett större forskningsarbete behöver göras genom att testa fram hur texter kan förenklas och anpassas. Det skulle även vara intressant att se forskning kring arbetssätt och metoder som pedagoger kan arbeta praktiskt utifrån i undervisningssituationer för att stärka elever med IF i läsförståelsearbete. Skulle det kunna arbetas fram interventionsprogram för att därigenom stärka eleverna i läsförståelsen och skulle det hålla i och hjälpa eleverna fortsatt över tid?

Litteraturlista

- Bryman, A. (2018). Samhällsvetenskapliga metoder. Liber.
- Cain, K. (2010). Reading development and difficulties. BPS Blackwell.
- Dalen, M. (2011). Intervju som metod. Gleerups.
- Elbro, C. (2004). Läsning och läsundervisning. Liber.
- Falkenjack, J., Mühlenbock, K. H., & Jönsson, A. (2013, May). Features indicating readability in Swedish text. In *Proceedings of the 19th Nordic Conference of Computational Linguistics (NODALIDA 2013)* (s. 27–40).
- Gibbons, P. (2013). Stärk språket. Stärk lärandet. Språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet. Hallgren & Fallgren.
- Gómez, E. (2008). Faktaboken som pedagogisk resurs. Studentlitteratur.
- Heimann Mühlenbock, K. (2013). I see what you mean. Assessing readability for specific target groups. (Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet; Göteborg). Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/32472>
- Häggström, I. (2017). Fonologisk medvetenhet. I S. Norén (Red.), *Lära barn att läsa. Vägen från fonologisk medvetenhet till god läsförståelse.* (s. 20–22). Gothia Fortbildning.
- Ingestad, G. (2014). Lärande – En fråga om delaktighet. I Bjar, L., Frylmark, A. (Red.), *Barn läser och skriver* (s. 87–104). Studentlitteratur.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2010). Den kvalitativa forskningsintervjun. Studentlitteratur.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading online*, 1–4. <http://readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Lundberg, I., Herrlin, K. (2014). God läsutveckling. Kartläggning och övningar. Natur & Kultur.
- Magne Holme, I., Krohn Solvang. (1997). Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder. Studentlitteratur.
- Melin, L., Lange, S. (2000). Att analysera text. Stilanalys med exempel. Studentlitteratur.
- Nilsson Nordfors, M. (2020). Lära för livet. Motiverande undervisning i särskolan. Gothia Fortbildning.
- Oakhill, J., Cain, K., Elbro, C. (2018). Läsförståelse – insikt och undervisning. Liber.
- Reichenberg, M. (2008). Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet. Natur & Kultur.
- Reichenberg, M., Lundberg, I. (2013). Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd. Natur & Kultur.
- Serrafini, F. (2012). Expanding the four resources model: reading visual and multi-modal texts. *Pedagogies: An international Journal*, 7:2, sid 150–164.
- Skolinspektionen (2010). Kvalitetsgranskning. Undervisningen i svenska i grundsärskolan. Rapport. 2010:9.

- Skolverket. (2016). Resurser och litteracitetspraktiker.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/2c-nyanlanda/Grundskola/027-grundlaggande-litteracitet-nyanlanda/del_08/Material/Flik/Del_08_MomentA/Artiklar/M27_7-9Gym_08A_01_resurser.docx (hämtad 2021-08-30)
- Swärd, A-K., Florin, K. (2016) Särskolans verksamhet: uppdrag, pedagogik och bemötande. Studentlitteratur. Studentlitteratur.
- Thulin, A., Strand, D., Aström, J., Harald, L., Collazo, S., & Ragnemalm, T. (2020). Textkomplexitet och dess upplevda trovardighet. Linköpings Universitet
<https://www.ida.liu.se/~729G81/projektrapporter/rapporter-20/grupp5.pdf> (hämtad 2021-08-30).
- Tideman, M. (2010). *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Westlund, B. (2010). Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik. Natur & Kultur.
- Westlund, B. (2015). Aktiv läskraft. Att undervisa i lässtrategier för förståelse. Högstadiet. Natur & Kultur.
- Woolfolk, A., Karlberg, M. (2015). *Pedagogisk psykologi*. Pearson

Bilaga 1

Text 1. Landsbygden förändras (SPSM)

I början av 1800-talet bodde de allra flesta på landet. De levde av jordbruk. Bondgårdarna låg tillsammans utmed en bygata. Varje gård hade sin mark spridd på många olika ställen i byn i smala remsor som kallades tegar. På det sättet fick alla bönder tegar med både bra och dålig jord. Men det blev samtidigt svårt att sköta jorden på ett bra sätt. Böndernas sätt att arbeta hade inte förändrats mycket sedan medeltiden. Redskapen var gjorda av trä. När man grävde i jorden med spade förstördes den fort. För att verktygen skulle bli starkare började man smida vissa delar av järn. Då blev verktygen tunga och klumpiga.

Bönderna får det bättre

Redan på 1700-talet beslöt man att slå ihop bondens många jordplättar till större åkrar. Man kallade det storskifte. Men åkrarna var fortfarande för små. Nu kom en ny förändring som kallades enskifte. Det skulle bli ytterligare en förändring för bönderna. Beslut om laga skifte kom år 1827. Vid laga skifte spreds bondgårdarna ut på ett större område. Det blev långt mellan gårdarna. Det föddes fler och fler människor. Därför måste man ha mer åkermark. Stora områden plöjdes upp. I slutet av 1800-talet fanns det tre gånger så mycket åkerjord som i början av 1800-talet. Bönderna kunde nu leva ett bättre liv än förut. Man odlade mer spannmål än man behövde själva. Då kunde man sälja en del av säden till andra länder och få pengar för den.

Forts. Bilaga 1

Frågor

Hur låg gårdarna i början på 1800-talet?

Vilket år kom beslutet om laga skifte?

Vad var bra med att ha så många små åkrar spridda i byn?

Vad var inte bra med att ha åkrarna utspridda?

Kan du sammanfatta texten? Vad är det viktigaste i den?

När du får en ny text framför dig – vad är det första du gör? Var börjar du läsa?

Jag undrar vad du tyckte var extra intressant i texterna?

Jag undrar om det var något i texterna som du tyckte var konstigt eller inte tyckte om?

Jag undrar om det var något som du inte förstod?

Hur gör du när det är något som du inte förstår i en text på en lektion? Vad har du för strategier?

Om det finns en bild bredvid texten – vad får du för känsla då? Tittar du på bilden? Stör bilden dig?...

Bilaga 2

Text 2. Samhället förändras (NE läromedel. ej lättläst)

De egendomslösa

Majoriteten av det svenska folket bodde på landet. Sju av tio arbetade inom jordbruket, men det var en minoritet av folket som ägde ett hus och en bit mark. De flesta ägde varken jord eller andra egendomar. Många arbetade som pigor och drängar hos bönderna. Arbetstiden var inte begränsad, och lönen bestod i stort sett av mat, husrum, kläder och en liten summa pengar.

Dessutom fanns torpare och statare. Torparna hyrde jord av bönder och betalade i form av dagsverken samt en viss mängd spannmål och kött. Torparna bidrog till det ekonomiska uppsvinget genom att lägga nya marker under plogen. De sista femtio åren av 1800-talet fördubblades den svenska åkermarken.

Statarna bodde och arbetade på godsens. Deras lön bestod av en liten summa pengar och vad som kallades stat. Staten bestod i regel av mjölk, mjöl, potatis, ved och brännvin. Statarna drömde om att arbeta sig upp till torpare samtidigt som många torpare knappt fick ihop till brödfödan. Statarsystemet avskaffades 1944.

Urbanisering och utvandring

När jordbruket effektiviserades med nya maskiner och metoder behövdes inte en lika stor arbetskraft på landsbygden. Många pigor och drängar blev utan arbete och bostad. De tvingades söka sig in till städerna och den växande industrin. Inflyttningen till städerna kallas också urbanisering.

Den snabba urbaniseringen i Sverige ledde till trängsel och bostadsbrist i städerna. Folk byggde enkla skjul i bergsskrevor och på andra skyddade platser. 1895 hade mer än hälften av arbetarhemmen i Stockholm en eller flera inneboende.

Det var en orolig tid. Människorna fick lämna det enda liv de kände till och det rådde stor fattigdom. Stora skaror utvandrade (emigrerade). De flesta reste till Nordamerika med fartyg över Atlanten. Under en period av bara 70 år utvandrade mer än en miljon svenskar till USA. Än i dag finns många spår i USA av de svenskar som utvandrade dit under 1800-talet och början av 1900-talet.

Fortsättning bilaga 2

Textfrågor

Kan du sammanfatta texten?

Vad var en torpare?

Vad betyder urbanisering?

Varför utvandrade många människor till Nordamerika?

Hur tror du det var att leva under den här tiden?

Jag undrar vad du tyckte var extra intressant i texterna?

Jag undrar om det var något i texterna som du tyckte var konstigt eller inte tyckte om?

Jag undrar om det var något som du inte förstod?

När du ska läsa en text, vad är det första du tittar efter?

Brukar du läsa överskriften?

Bilaga 3

Missivbrev

Hej!

Jag heter Jenny Berggren och läser på speciallärarprogrammet på Linköpings universitet med inriktning på språk läs och skrivutveckling. Jag arbetar just nu med mitt examensarbete och skulle bli glad om jag fick samtala med ditt barn kring läromedelstexter och hur de är uppbyggda. Jag är också intresserad av att veta vad ditt barn tycker är svårt med texter. Examensarbetet är en del i ett större forskningsprojekt kring att bättre anpassa texter så att de blir enkla att läsa för personer med intellektuell funktionsnedsättning.

Jag kommer vilja träffa ert barn vid ett tillfälle på cirka 30 min under skoltid och jag kommer att försöka schemalägga tillfällena till under svensklektioner.

Jag kommer att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska råd vid min undersökning. Jag kommer att spela in samtalet vi för kring läromedelstexterna för att kunna lyssna på samtalet flera gånger. Inspelningar och anteckningar kommer att behandlas konfidentiellt och efter avslutat examensarbete raderas.

Eleven har möjlighet att avbryta sitt deltagande när som helst.

Talongen nedanför strecket vill jag att du skickar mig åter inom en vecka.

Vid utelämnat svar räknar jag med att ni ej godkänner deltagandet.

Vid eventuella frågor är ni välkomna att höra av er.

Mvh Jenny Berggren jenny.berggren@hkedu.se

Kursansvarig: asa.elwer@liu.se

☐ Jag tillåter att Jenny Berggren intervjuar mitt barn i syftet examensarbete.

Namn _____