

# En kvalitativ studie om tre F-3 lärares syn på individualiserad läsning i sva-undervisning

Av: Izla Charo

Handledare: Karin Milles

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Kandidatuppsats på avancerad nivå 15 hp

Svenska, Vårterminen 2016

Programmet för Grundlärarutbildning med interkulturell profil, mot  
förskoleklass och årskurs 1-3



**Name of the study:** A qualitative study of three F-3lärares view of individualized reading

**Authors:** Izla Charo, student at Sodertorns Hogskola

**University Supervisor:** Karin Milles

**Institute:** Institute of culture and learning

**Program:** Basic Teacher education with intercultural profile, for the preschool and grades 1-3, term 8.

### **Abstract**

One of the biggest challenges for primary school teachers in today's schools is to teach students to read. Moreover, this should be done based on each individual student's abilities and needs with regard to the diversity that exists in today's classes. This study aims to make visible what is the basis for teachers' perceptions and behavior in individualized reading in teaching in Swedish as a second language. But it also seeks to identify possibilities and difficulties teachers face in connection with this to illustrate what may be the basis for teachers' equal / different views and actions in the field. This is illustrated by four research questions of the study, which are: 1) How do teacher individualize reading in teaching Swedish as a second language? 2) What considerations are the basis for the teachers in primary schools planning of individualized reading in teaching Swedish as a second language? 3) What opportunities and difficulties do teachers see within individualized reading in teaching Swedish as a second language? 4) How is individualized reading expressed in primary school teachers teaching in Swedish as a second language? Through qualitative interviews and observations, the results show that teachers use multiple individualization types and components of literacy development for the individualization of reading in their teaching in Swedish as a second language? Some of the teachers feel, however, that the structural conditions at the school prevents them from doing this fully. A central and common aspect is that teachers use level individualization as a basis for any kind of individualization.

**Keywords:** Individualized reading, Second language teaching/learning, individualizing, reading development in primary school

**Nyckelord:** Individualiserad läsning/individpassad läsning, Sva-undervisning, individualisering, läsutveckling i grundskolan (F-3)

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning och bakgrund</b> .....	5
1.1 Syfte och frågeställningar.....	6
1.2 Definition av begreppet individualisering.....	6
1.3 Vad är sva-undervisning?.....	7
1.4 Individualiserad läsning i sva-undervisning.....	8
<b>2. Teori och tidigare forskning</b> .....	10
2.1 Individualiseringstyper.....	10
2.2 Tidigare forskning.....	13
<b>3. Metod</b> .....	16
3.1 Metodval och bearbetning av material.....	17
3.2 Etiska ställningstaganden och trovärdighet.....	18
3.3 Urval och avgränsning.....	18
3.4 Lärarnas bakgrund.....	19
3.5 Observationerna- en kort överblick.....	20
3.6 Analytiska begrepp.....	22
<b>4. Resultat och analys</b> .....	23
4.1 Hur ser lärare på individualiserad läsning i sva-undervisning?.....	23
Vad anser lärare vara det mest centrala inom detta område?.....	24
4.2 Vilka överväganden ligger till grund för F-3lärares planering inom individualiserad läsning i sin sva-undervisning?.....	26
Arbetar lärare något med formativ bedömning, hur?.....	27
Tänker lärare på hur de anpassar lärandemiljön utifrån elevernas behov?.....	28
4.3 Vilka möjligheter och svårigheter ser lärare med individualiserad läsning i sva-undervisning?.....	28
4.4 Hur kommer individualiserad läsning till uttryck i F-3lärares sva-undervisning?.....	31
Ordförrådet (innehållsindividualisering).....	31

Interaktion och stöttning.....	31
Nyanserat språk och gestaltning i olika sammanhang .....	32
Framåtsyftande återkoppling (Värderingsindividualisering) .....	33
Miljöindividualisering.....	33
Hastighetsindividualisering.....	34
<b>5. Sammanfattande diskussion.....</b>	<b>34</b>
5.1 Empiriska slutsatser och diskussion .....	34
5.1.1 Lärares syn på individualiserad läsning i sva-undervisning?.....	35
5.1.2 Lärarnas planering inom individualiserad läsning i sin sva-undervisning? .....	36
5.1.4 Lärares syn på möjligheter och svårigheter.....	36
5.1.3 Individualiserad läsning i F-3lärares sva-undervisning?.....	38
5.1.5 Sammanfattande slutsats .....	39
5.2 Metodiska reflektioner .....	40
<b>6. Slutsatser och vidare forskning.....</b>	<b>41</b>
6.1 Slutord.....	42
7. Litteratur- och källförteckning .....	44
7.1 Elektroniska källor.....	45
7.2 Otryckta källor.....	46
Bilagor.....	47

## 1. Inledning och bakgrund

Då Sverige har blivit ett allt mer mångkulturellt land har behovet av undervisning i ämnet svenska som andraspråk (sva) ökat. Sva-undervisning innebär att elever läser enligt läroplanen för ämnet svenska som andraspråk vilket syftar till att undervisningen ska individualiseras efter elevers språkliga behov och förutsättningar (Nationellt centrum för tvåspråkighet 2014). Ett aktivt diskuterat begrepp inom dagens skolsammanhang är individualisering. Dagens lärare får möta unga elever med vitt skilda erfarenheter och bakgrunder då eleverna har olika bagage med sig. En av F-3lärares största utmaning är att lära eleverna att läsa och skriva. F-3lärares uppgift är att följa och hjälpa elever mot att bli goda läsare, som kan hantera dagens krav vad det gäller läskunskaper. Utmaningen för F-3lärare blir således att anpassa sin undervisning utifrån varje enskild elevs behov och förutsättningar, det vill säga att individualisera undervisningen. Taube menar att detta är en av de största utmaningarna som F-3lärare möter i vägen mot god läsutveckling (Taube, 2007:131).

Skolinspektionen menar dock att individualisering inte görs fullt ut. Enligt deras granskning *Rätten till kunskap- En granskning av hur skolan kan lyfta alla elever* visar resultaten på att undervisningen inte anpassas efter elevernas behov i tillräcklig utsträckning, bland annat på grund av strukturella förutsättningar (Skolinspektionen, 2010, s.2). Veronika Vinterek, forskningsledare för forskningsprofilen Utbildning och lärande hävdar att lärares uppfattning av begreppet individualisering till stor del styr hur undervisningen utformas (Vinterek 2006). Hon menar dock att det inte råder en enad uppfattning om vad begreppet innebär. Hon belyser vikten av gott samarbete på skolan där man är enade om vad individualisering innebär. Om personalens tolkningar skiljer sig åt kan effekten av individualisering få en negativ karaktär vilket kan resultera i att lärare strävar mot olika mål (ibid). Beroende på hur man uppfattar begreppet individualisering, bedrivs undervisningen alltså därefter. Vidare lyfter Ia Nyström, lektor i pedagogik och forskare vid Växjö en avsaknad i lärares förhållningssätt att individualisera läsning, i vilket hon menar att en orsak till att lärare inte individualiserar läsning fullt ut kan vara att det inte tas hänsyn till alla aspekter vad läsundervisning innebär (Nyström 2008). Hon menar att en av anledningarna till detta skulle kunna vara att det finns begränsad forskning inom området. För att ge en ökad förståelse för individualiserad läsning i undervisningen anser hon det viktigt att mer forskning inom området bedrivs (ibid).

Utifrån det ovan nämnda finns alltså ett behov av att undersöka individualiserad läsning i sva-undervisning ur ett lärarperspektiv. Fokus i denna undersökning är således att få förståelse för hur lärare tänker och agerar kring detta.

### 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna undersökning är att synliggöra hur tre F-3lärare ser på individualiserad läsning i sva-undervisning samt hur detta genomförs i praktiken. Men den syftar även till att synliggöra möjligheter och svårigheter lärare stöter på i samband med detta för att belysa vad som kan ligga till grund för lärares lika/olika uppfattningar och ageranden inom området. Jag ämnar att belysa detta genom fyra frågeställningar:

- Hur ser lärare på individualiserad läsning i sva-undervisning?
- Vilka överväganden ligger till grund för F-3lärares planering inom individualiserad läsning i sva-undervisning?
- Vilka möjligheter och svårigheter ser lärare med individualiserad läsning i sva-undervisning?
- Hur kommer individualiserad läsning till uttryck i F-3lärares sva-undervisning?

### 1.2 Definition av begreppet individualisering

I Vintereks (2006) forskningsöversikt framträder begreppet individualisering som ett sätt för lärare att forma undervisningen på olika sätt så att den fungerar optimalt både för enskilda elever och grupper av elever. Vinterek (2006) menar att detta förutsätter en aktiv och engagerad lärare som har kännedom om elevens behov med förmåga och vilja att möta dessa behov. Men även att läraren behöver upprätta nära relationer med eleverna och veta hur de som individer fungerar i olika sammanhang. På så sätt kan hänsyn tas till elevers individuella behov och förutsättningar (ibid). Detta är den definition som jag syftar till då jag använder mig av begreppet individualisering genom denna undersökning.

### 1.3 Vad är sva-undervisning?

Svenska som andraspråk är ett ämne inom det svenska ämnet i Lgr 11 (Skolverket 234-245). Undervisning i ämnet riktar sig till elever som är i behov av stöd för att uppfylla kraven i ämnet svenska. Oftast rör det sig om elever som har annat modersmål än svenska, elever som har svenska som modersmål och som har tagits in från skolor i utlandet och elever som inte har svenska som modersmål men som använder svenskan som umgängesspråk med sin förälder/vårdnadshavare (NC 2016). Det är således ett ämne som riktar sig till alla elever som har behov av stöd i sin språkutveckling, alltså inte till alla elever med ovannämnda bakgrunder utan det ska endast undervisas i ämnet utifrån ett behov av det.

NC (2014) menar att sva-undervisning inte är en allmän fråga om undervisningsform utan en fråga om individuella elevers behov och förutsättningar, det vill säga att undervisningen ska anpassas efter varje särskild elevs behov och förutsättningar. (NC 2014). De menar att heterogenitet är en viktig aspekt när man diskuterar sva-undervisning. Undervisningen bör ta hänsyn till att eleverna eller deras föräldrar kommer från olika länder med olika skolsystem samt att de har olika förstaspråk och olika grad av skolgång. Dessutom bör undervisningen ta hänsyn till att eleverna lever under olika sociala förhållanden. Utefter detta handlar det om att skapa en så trygg lärandemiljö som möjligt där det råder ett tillåtande klimat för elever att uttrycka sig på olika sätt.

Läraren behöver vara medveten om vad som gynnar språk-utveckling både hos förstaspråkstalande elever och hos andraspråkstalande elever. Läraren bör även veta hur man planerar för elevers aktiva deltagande och kommunikation samt möjlighet att utvecklas utifrån sina behov av språkutveckling. Det ska även finnas möjlighet till att få interagera med varandra samt att det ska ges rika tillfällen att uttrycka sig muntligt och skriftligt. Grupparbeten- och aktiviteter är alltså en fördel. För eleverna inte tillfällen för detta riskerar de gå miste om stimulerande språkliga utmaningar som kan fås tillsammans med andra elever.

NC betonar vidare vikten av att läraren bör bidra till att eleverna får utmaningar och stimuleras att uttrycka sig på allt mer avancerade nivåer. Riskerna i sva-undervisning är att elever lätt hamnar i en passiv roll och får för enkla uppgifter i förhållande till sitt behov av språklig utveckling. Vidare är Sva-elever är tyvärr ofta tysta och deltar i mindre utsträckning aktivt i, bland annat gruppaktiviteter när de har undervisning i helklass (NC 2014). Läraren

måste därför vara medveten om att tystnaden kan bero på att de inte förstår eller att de riskerar att uttrycka sig ”fel” och måste alltså få med dem i de pågående aktiviteterna.

Sammanfattningsvis är lärarens roll att individualisera undervisningen efter varje elevs olika förutsättningar och behov, genom ständig stöttning och interaktion. NC poängterar att sva-undervisningen ska ses som något tillfälligt tills eleverna ”kommer ikapp” jämnåriga kamrater (NC 2014). Syftet med undervisningen i svenska som andraspråk är alltså att eleverna ska uppnå en funktionell behärskning av språket som är i nivå med den som elever med svenska som modersmål har. Därför menar de att utan ett förhållningssätt som inkluderar individualisering, stöttning och interaktion fallerar hela syftet med sva-undervisning (ibid).

#### 1.4 Individualiserad läsning i sva-undervisning

Kärnan i ämnet svenska som andraspråk är att stödja inläringen av språkets bas (lexikon, uttal och grammatik), det vill säga allt det som svenska barn förmodas kunna när de börjar skolan. Detta är grundförutsättningen för att kunna lära sig det som tas upp i svenskämnet (Hyltenstam 2007:50). Det som skiljer i kursplanerna för svenska som andraspråk och svenska är att elever som läser svenska som andraspråk ”ska ges rika möjligheter att kommunicera på sin kunskapsnivå, utan att ställa för tidiga krav på språklig korrekthet” (Skolverket 2011:239). Dessutom läggs större vikt på att de ska utveckla sina kunskaper om svenska språket, dess normer, uppbyggnad, uttal, betoning, ord och begrepp (ibid). Detta innebär alltså att sva-elever, till skillnad mot elever med svenska som modersmål, måste förhålla sig till två olika aspekter samtidigt, dels till den enskilda uppgiften, dels till att lära sig *om* det svenska språket. För sva-lärare blir således utmaningen att ha goda ämneskunskaper i ämnet svenska samt att skapa tillfällen för interaktion och därigenom stötta eleven genom att inte ställa för tidiga krav på korrekthet.

Specifikt för läsning i sva-undervisning är utveckling av ordförrådet. Det är en av de viktigaste faktorerna inom läsutveckling. Myrberg menar att ett talspråksordförråd om kanske fem tusen ord är fullt tillräckligt för att bemästra vardagliga samtalsituationer, vilket sva-elever ofta inte har (Myrberg 2007:82). Ordförråd utvecklas främst genom läsning och språkutvecklande samtal där betydelsens förståelse poängteras. Läsinläring ger bäst resultat om läsning och samtal kring läsning och innehåll förankras i elevernas egna erfarenheter och begreppsvärld så att undervisningen blir meningsfull för eleverna (Hyltenstam 2007:51). Det sva-elever ofta saknar är ett brett ordförråd vilket således blir en utmaning för läraren att



hjälpa till att bidra med (Hyltenstam 2007:50). Eftersom sva-elevers ordförråd kan vara begränsat är det av ytterst vikt att innehållet anpassas efter nivå och är berikat med bilder för att eleverna ska kunna samtala om texter. Om svårare texter med okända ord introduceras i för stort omfång, finns en risk för att läs- och skrivutvecklingen stannar upp. Utmaningen för läraren blir därmed att ständigt lyfta ord som eleverna inte kan tänkas känna igen genom att skapa tillfällen för interaktion där man samtalar om dessa. Men även att individualisera genom att ge uppgifter och anpassat läromedel som ligger på elevernas utvecklingsnivå.

En kritisk faktor i läsning är elevers motivation. Många forskare är överens om att elevers läslust/motivation är avgörande för huruvida läsningen utvecklar sig (Bråten, 2008a:47, Frost 2011:31, Myrberg 2007:74, Stanovich 1986, Westlund 2013:6 med flera). Inom läsutveckling talas det ofta om Stanovich (1986) myntade begrepp *Matteuseffekten* som innefattar två spiraler av olika slag, en uppåtgående och nedåtgående (Myrberg 2007:76). Den uppåtgående spiralen handlar om att de som gillar att läsa ofta läser mer och utvecklar sin läsning med goda förutsättningar, den nedåtgående är motsvarigheten till detta. Lärarens har alltså som ansvar att motivera elever på ett sätt som väcker och/eller bibehåller läslusten hos elever.

Westlund skriver fram den formativa bedömningens roll inom individualiserad läsning som avgörande för elevers läsutveckling. Hon talar om formativa bedömningen som bedömningar *av* och *för* läsförståelse, där hon menar att bedömning och lärande inte ska hållas isär (Westlund 2013:11–12). Genom att lärare gör formativa bedömningar skapas förutsättningar för god läsförståelse. Genom att dessutom involvera eleven i detta kan man tillsammans bedöma var eleven befinner sig och hur han/hon kan gå vidare vilket gör att även eleven kan fortsätta sitt lärande genom att fokusera på något särskilt. Ett felaktigt svar kan till exempel utgöra en startpunkt för att förstå hur eleven tänker, därför är det av stor vikt att den formativa bedömningen görs kontinuerligt (ibid). På så sätt används bedömningen för att befrämja och vägleda undervisningen och utefter det kan läraren anpassa uppgifter efter elevens egna behov och förutsättningar. Det viktigaste inslaget i formativ bedömning bör alltså även innefatta återkoppling.

Sammanfattningsvis bör lärare förhålla sig till många olika komponenter inom läsutveckling för att kunna individualisera läsning i sva-undervisning. Lärare bör ha goda ämneskunskaper som rör språkets normer och uppbyggnad samt kunna anpassa undervisningen för att utveckla elevernas ordförråd. Lärare bör även kunna göra kontinuerliga formativa bedömningar för att

fortlöpande kunna ge återkoppling till eleven i sitt fortsatta lärande samt för att kunna anpassa läromedel och ge uppgifter som ligger på elevens särskilda utvecklingsnivå. I samband med detta bör läraren kunna skapa en trygg och tillåtande miljö där eleverna kan komma till uttryck samt att ständigt göra detta på ett lustfyllt sätt för att hålla elevernas motivation uppe. Lärare bör även ha ett varierat arbetssätt, kunna förse elever med strategier av olika slag, modellera, kunna dra effektiva paralleller samt kunna skapa rika tillfällen för interaktion och stötta därigenom. Goda förutsättningar för att lärare ska kunna anpassa undervisningen efter sva-elevens behov är om skolan har en gemensam språkpolicy. Strukturella förutsättningar för att planera för sådan undervisning är oftast bättre än om skolan inte riktade mot samma gemensamma mål. Lärarna lyckas bättre med att individualisera och chanserna för goda studieresultat ser ljusare ut på så vis (Skolinspektionen, 2010).

## 2. Teori och tidigare forskning

I detta kapitel presenteras den teori som används för att förstå och beskriva hur verksamma lärare i F-3 ser på och förhåller sig till individualiserad läsning i svenska som andraspråk. Kapitlet består av två olika delar. Den första delen har fokus på individualisering utifrån Vintereks sammanställda individualiseringstyper, då dessa ger en bredare syn på hur olika typer av individualisering kan användas. Den andra delen behandlar tidigare forskning om individualiserad läsning och betydelsefulla aspekter inom sva-undervisning samt en beskrivning av dess relevans för denna undersökning.

### 2.1 Individualiseringstyper

Monica Vinterek har i uppdrag av myndigheten för skolutveckling undersökt innebörden av begreppet *individualisering*. Utifrån styrdokument, utredningar och forskning inom området har hon haft som syfte att tydliggöra begreppets betydelse i ett skolsammanhang (Vinterek 2006:7). Hon menar att individualisering i grundskolan ofta skrivs fram i en form av en strävan att se till individens bästa samt att det ska tillåtas att arbeta i sin egen takt och efter egen förmåga men att komplexiteten ligger i att det är svårt att veta specifikt *vad*, *när* och *hur* individualiseringen ska ske för att individen ska sättas i centrum (Vinterek 2006:17). Detta innebär att begreppet kan tolkas på olika sätt vilket resulterar i att det även realiserar på många olika sätt (Vinterek 2006:18). Vidare handlar det inte bara om att det finns olika former av individualisering utan även om vilken grundsyn man har på ett elevcentrerat sätt (Vinterek 2006:18). Utifrån detta anser hon det ytterst viktigt att det råder en enighet kring

detta begrepp i den skola man arbetar i, eftersom individualisering annars riskerar att leda till något negativt. Detta kan bli en effekt av att personalen på skolan inte har en enad uppfattning om begreppet (Vinterek 2006:19). Därför är samtal kring begreppet på en arbetsplats avgörande för huruvida det kommer till uttryck i praktiken.

Vinterek har utifrån olika typer av behov utvecklat olika former av individualisering. De övergripande behoven kan handla om att utveckla kunskap, intressen samt förmågor som kan vara givande och berikande ur olika aspekter och som i grunden kan handla om livskvalitet (Vinterek 2006:42). Hon lyfter även samhälleliga behov i samband med individuella behov där klassen eller gruppen kan sägas utgöra ett ”minimisamhälle”. I den verkliga praktiken kan det råda klara motsättningar då individuella behov kan kollidera med samhälleliga behov mellan individers intressen och gruppens intressen och behov. I ett undervisningssammanhang kan det röra sig om en rad olika behov när man ska utgå från elevers olika förutsättningar och behov. Det kan exempelvis röra sig om elevers rörelsebehov som kan komma i konflikt med andra elevers behov av en lugn och stillsam lärandemiljö. Det kan även röra sig om vissa elevers behov av gemenskap och andras av att arbeta enskilt. Undervisningen kan behöva anpassas till elevers ork såsom till exempel kognitiva och känslomässiga men även till fysiologiska förutsättningar som syn och hörsel etcetera. Det kan även innebära att ta hänsyn till det individuella kunskapsläget, elevers tidigare erfarenheter samt de förutsättningar elevers sociala situation ger (ibid). Dessa är en del av behoven man ofta möter i dagens praktik (Vinterek 2006:43). Komplexiteten i detta är att behoven kan skifta mellan olika elever och att samma elev kan ha olika behov vid olika tillfällen. De kan också stå i motsättning till varandra för den enskilde men också mellan olika individer, individ och undervisningsgrupp eller mellan individ och samhälle (ibid).

Vinterek ser en problematik i att elevers olika anlag, intressen och behov sällan problematiseras, trots att det skiljer sig stort mellan just elevers anlag och intressen (Vinterek 2006:44). Det finns ett starkt samband mellan ekonomiskt och kulturellt kapital och elevers preferenser kan spegla sig tydligt i skolsammanhang. Detta kan innebära att vissa elever inte får stimulans i hemmen att vidga sina intresseområden eller har själva svårt att motivera sig och hålla en gynnsam arbetstakt vilket i sin tur kan leda till att de halkar efter sina kamrater. Vinterek hävdar att detta blir problematiskt när man tolkar ”undervisningen ska anpassas efter eleven” till de behov eleven upplever (såsom till exempel intressen och motivation) eftersom ett sådant synsätt kan leda till att vissa elever aldrig självmant kommer att syssla med vissa

uppgifter och visst innehåll då vissa elevers olika förutsättningar ser annorlunda ut (ibid). Hon hävdar vidare att det finns en problematik i att vissa skolor i första hand anpassar sig till varje enskild elevs uppvisade resultat och intressen då skolan permanterar och medverkar till ojämn spridning av kulturellt och materiellt kapital som råder.

Elevers behov är alltså alltid behov av något specifikt. Vinterek menar att ett vanligt syfte med individualisering är att eleverna ska tillgodogöra sig kunskap inom olika ämnen (Vinterek 2006:51). De olika typerna av individualisering används beroende på vilket syfte individualiseringen har. Med Vintereks olika individualiseringstyper kan man alltså nå bestämda mål genom att välja olika metoder för att möta elevers olika behov. Vinterek lyfter åtta olika individualiseringstyper som gör det möjligt att anpassa undervisningen efter elevers behov. 1)Innehållsindividualisering innebär att man försöker anpassa ett innehåll i relation till den enskilda elevens behov av viss kunskap och/eller elevens intressen 2)hastighetsindividualisering handlar om att tiden anpassas genom att den totala skoltiden varierar. Det talas ofta om detta när eleverna går fram i kursen i egen takt 3)nivåindividualisering är ett sätt att möta elevers olika grad av ”färdighet” och ”skicklighet” inom ett ämne/ämnesområde. Det benämns även som färdighetsindividualisering. fördjupningsindividualisering förekommer även i denna aspekt vilket innefattar en anpassning av omfattning och av svårighetsgrad, 4)metodindividualisering avser anpassning av arbetsätt och arbetsformer i samband med instruktioner och uppgifter som anpassas genom att eleverna exempelvis arbetar enskilt, i par eller i större grupper. Arbetsätten inom dessa olika arbetsformer kan skifta, tiden kan variera då elever arbetar med olika innehåll. Scheman kan exempelvis vara individuellt utformade 5)Miljöindividualisering innebär anpassning av miljön där eleven utför sitt arbete, sett utifrån elevens behov och intressen. Det rör sig om utformningen av lokalerna som eleverna vistas i samt om ljud och rörelser i dessa 6)materialindividualisering avser anpassning av läromedel och arbetsredskap. De ska vara utformade för att passa individen 7)värderingsindividualisering innebär att värdering och betygsättning av elevens prestationer värderas utifrån den enskilda eleven, det vill säga inte i förhållande till andra elever och gemensamma mål 8)omfångsindividualisering har att göra med omfånget av stoffet inom ett område, det vill säga hur mycket, sett utifrån elevens förutsättningar (Vinterek 2006:45). Slutligen påpekar Vinterek att individualiseringen sker i många anseenden och ofta används flera samtidigt, men att hastighetsindividualisering är det mest förekommande sätt att anpassa undervisningen efter eleverna. Det absolut vanligaste är någon form av hastighetsindividualisering kombinerad med nivå- och

omfångsindividualisering (Vinterek 2006:120). Material- och innehållsindividualisering är fortfarande relativt sällsynt (Vinterek 2006:74).

Nedan presenteras en sammanställning av Vintereks individualiseringstyper samt en kort beskrivning av vad de innebär.

• Innehållsindividualisering	(olika innehåll efter behov, intresse)
• Omfångsindividualisering	(omfånget på stoffet inom ett område)
• Nivåindividualisering/ Färdighetsindividualisering/ Fördjupningsindividualisering	(svårighetsgrad beroende av färdighet, förmåga)
• Metodindividualisering	(arbetssätt, arbetsformer)
• Hastighetsindividualisering	(arbete i egen takt)
• Miljöindividualisering	(lokaler, rörelse, ljud)
• Materialindividualisering	(läromedel, arbetsredskap)
• Värderingsindividualisering	(elevens prestationer värderas i utgångspunkt från eleven)

## 2.2 Tidigare forskning

David Barton, Mary Hamilton och Roz Ivanic (2000) har skrivit *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* som handlar om hur lärare ska hjälpa elever att utveckla sin läs- och skrivförmåga. Syftet är att undersöka hur lärare kan arbeta med det vida begreppet ”Literacy” i en skolkontext. Utifrån forskning som har bedrivits inom området definierar de ett nytt begrepp, ”Situated Literacies” som handlar om sociala aktiviteter i läsning och skrivning. De kommer bland annat fram till att ett effektivt sätt att arbeta med detta är ”literacy practices”, där skriftspråket används genom ett socialt sammanhang i vardagen då kommunikation och texter möter varandra i ren ”praxis”, det vill säga genom interaktion mellan människor och texter (Barton, Hamilton, Ivanic 2000:28). De betonar även att lästa texter bör relateras till vardagsnära exempel för eleverna eftersom det bidrar till ökad förståelse för texterna. (Barton, Hamilton, Ivanic 2000:7). Då alla lektioner som jag har observerat inbegripit mindre grupper där man bland annat har använt sig av böcker utifrån metoden ”whole language” som har sin utgångspunkt i kommunikation om texter, vore det intressant att se hur ”literacy practices” behandlas i dessa sammanhang.

Hagberg-Persson (2006) har i sin avhandling *Barns mångfaldiga språkresurser i mötet med skolan* bland annat studerat interaktionsmönster i heterogena smågrupper inom sva-undervisning i åldrarna 6-8 år. Hon menar att elevernas deltagande i små samarbetsgrupper är ett effektivt sätt att variera lärare-elev interaktion på. Detta för att eleverna ska stimuleras till en språkanvändning som skiljer sig från en mer traditionell lärarledd undervisning. På så sätt lyfts elevers olika kunskaper fram i klassrummet och tas till vara på. Resultatet visar på att valet av smågruppsaktiviteter samt sammansättningen av de heterogena smågrupperna leder till att eleverna får en större möjlighet att lösa uppgifter där de kan ge varandra stöttning och dra fördel av varandras olika kompetenser. Hon tar även upp lärarens roll inom smågruppsaktiviteterna där denne ska ge den stöttning eleverna behöver för att kunna komma vidare i sitt arbete. Stöttnings ska ges dels i inledningsskedet där klassrumsdiskussioner kan vara värdefulla, dels i själva gruppaktiviteten där det oftast krävs ett visst mått av lärarstöd. Hon tar även upp en tredje form av stöttning som innebär att eleverna gör en uppföljning av sitt arbete. Här är lärarens roll viktig då det beror på dennes agerande i samband med den uppföljande stöttnings där elevernas inläringssituation kan tänjas så att eleverna tvingas förklara, rättfärdiga samt ge exempel på tidigare inlägg på olika sätt (Hagberg-Petersson 2006:177–179). Denna avhandling blir relevant för min undersökning då den behandlar några av de mest centrala aspekterna inom sva-undervisning, det vill säga interaktion och stöttning.

*Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (2007) är en forskningsöversikt som Myndigheten för skolutveckling har gjort. Den handlar om läsande och skrivande, liksom om språk, språkutveckling och kommunikation i vidare bemärkelse. Den är avsedd att vara en kunskapsbas för de utvecklingsdialoger som staten för med kommuner och skolor och utarbetad av en expertgrupp kring läs- och skrivfrågor som Skolverket tillsatte 2001. Huvudförfattarna är aktuella svenska forskare som har stor erfarenhet av forskning inom läsning. Dessa är bland annat Caroline Liberg, Kenneth Hyltenstam, Mats Myrberg (Myndigheten för skolutveckling 2007:5). Forskningsöversikten innehåller samlad forskning om det mest väsentliga inom läsutveckling samt läsutveckling i sva-undervisning. Den visar bland annat hur man hanterar läs- och skrivsvårigheter, pedagogiska konsekvenser men framför allt utveckling av ordförrådet samt att utveckling av läsande och skrivande sker genom kommunikation. Denna forskningsöversikt blir relevant för min undersökning då den lyfter flera betydelsefulla aspekter inom läsning i sva-undervisning. Det vore således intressant att se hur dessa aspekter individualiseras i lärarnas undervisning.

Terese Stoltz (2011) har i sin studie *Metoder för läsinlärning - En kvalitativ studie om lärares metodval för läsinlärning i relation till individualisering* undersökt lärares metodval för läsinlärning i relation till individualisering. Syftet är att undersöka på vilka grunder lärare väljer metoder samt att undersöka vilka förutsättningar att möta variationen av elever som lärare stöter på när de arbetar utifrån de olika metoderna. Undersökningen syftar också till att undersöka hur lärarna arbetar utifrån valda metoder för att bemöta dessa förutsättningar. Genom kvalitativa samtalsintervjuer med åtta lärare som arbetar utifrån olika metoder visar resultatet på att lärare oftast inte enbart arbetar utifrån en metod utan kombinerar delar från flera. Resultatet visar också lärarnas uppfattning kring problematiken att anpassa undervisningen efter variationen av elevers kunskaper. Många lärare erfar att tiden är en bristvara som försvårar individualiseringen. Lärarna arbetar med läsgrupper för att anpassa texterna utifrån elevens läsförmåga. Läsgrupper används också för att lärarna upplever att detta ger mer tid att fokusera på en mindre grupp elever åt gången. Stoltzs studie lyfter både arbete med läsgrupper samt problematik med individualiserad läsning, utifrån ett lärarperspektiv. Då även jag ämnar att lyfta detta perspektiv blir Stoltz undersökning relevant eftersom att denna kan bidra till att ökad förståelse i hur man kan se på individualiserad läsning utifrån olika synvinklar.

Joanna Giota (2013) har i uppdrag av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté skrivit en forskningsöversikt om individualisering i skolan i syfte att sprida kunskap om aktuella forskningsresultat. Forskningsöversikten är framtagen i samarbete med Skolverket för att de i sin tur ska stödja skolhuvudmän, rektorer och lärare i deras utbildningsverksamhet och bidra till att förbättra deras förutsättningar att arbeta med utveckling av verksamheterna för ökad måluppfyllelse. Undersökningen är en referensram för att tolka resultaten om hur individualisering kommer till uttryck i svenska klassrum. Giota har lyft ett elevperspektiv i grundskolan där studien visat på att de former av individualisering som tillämpats i praktiken eller sättet de introducerats på snarare begränsar än skapar utrymme för elevers lust, nyfikenhet och egna intressen, och att de inte heller alltid har de positiva konsekvenser som skolan har tänkt sig. Bristen på inflytande över skolarbetets form och innehåll menar hon är en av orsakerna till att vissa elever upplever skolans innehåll som meningslöst (Giota 2013:238). Slutsatsen hon drar är att det individuella lärandet, såsom det kommer till uttryck i skolorna, står i kontrast till styrdokumentens och läroplanens syn på eget ansvar och kunskapen om att elever lär i interaktion med andra, då interaktionen många gånger saknades i samband med individualisering (Giota 2013:8, 243). Giotas studie blir betydelsefull att

använda i min undersökning då jag undersöker hur individualiseringen kommer till uttryck i sva-undervisning. Eftersom interaktion är en avgörande faktor i sva-undervisning och Giota menar att detta inte gjorts tillräckligt i samband med individualisering vore det intressant att se hur detta kommer till uttryck genom lärarnas uttalanden och observationer.

Sofia Boo (2014) har i sin licentiatavhandling *Lärares arbete med individanpassning Strategier och dilemman i klassrummet* studerat individanpassning i ett klassrumsnära perspektiv. Syftet med studien var att undersöka, beskriva och analysera hur dagens lärare i grundskolan (årskurserna 1-6) hanterar individuell anpassning i undervisningen, vilka strategier de använder och vilka dilemman som uppstår. Hon har följt fem verksamma lärare i årskurs 1-6. Genom olika typer av klassrumssituationer samt intervjuer av lärare har hon kommit fram till att lärare använder sig av strategier som redskap för att hantera individanpassning i undervisningen. Strategierna delas in i 3 olika aspekter, *elevs förkunskaper, behov och intressen – basen för individanpassning, relations- och situationsorienterad individanpassning och gemensamhets-, variations- och interaktionsorienterad individanpassning*. Något mer som framkommer i hennes avhandling är utmaningar som diskuteras utifrån begreppet dilemma, sett utifrån tre olika perspektiv: *prestation, tid och klasstorlek*. Jag anser Boos avhandling vara relevant för min undersökning eftersom även jag skriver om individualiserad undervisning utifrån ett lärarperspektiv. Dessutom lyfter även Boo möjligheter och svårigheter inom området, precis som jag. Boos avhandling blir värdefullt i avseendet att jämföra olika lärares uppfattningar och ageranden för att synliggöra eventuella mönster eller skillnader samt vad som eventuellt kan ligga till grund för det.

### 3. Metod

Detta kapitel syftar till att presentera och motivera de metodval som har gjorts i denna undersökning. Kapitlet inleds med en redogörelse för val av metod samt beskrivning av datainsamlingen och hur det empiriska materialet har analyserats. Vidare beskrivs undersökningens etiska ställningstaganden och trovärdighet. Fortsättningsvis diskuteras urval för undersökningen. I samband med detta ges en kort beskrivning av lärarnas bakgrund och observationer. Slutligen presenteras undersökningens analytiska begrepp.



### 3.1 Metodval och bearbetning av material

För att undersöka lärares uppfattningar och ageranden inom individualiserad läsning i sva-undervisning i förskoleklass och årskurserna 1–3 har jag valt att intervjua tre lärare i årskurs två-tre och observera ett läspass i deras undervisning.

Kvalitativa intervjuer och observationer ligger till grund för denna undersökning eftersom jag anser det var det bästa alternativet för att besvara undersökningens frågeställningar. Genom att använda mig av metodtriangulering har jag fått en djupare inblick i lärarnas uttalande och agerande utifrån olika infallsvinklar (Stukat 2005:36). Intervjuerna har genomförts för att få lärares uppfattningar och erfarenheter av individualiserad läsning inom sva-undervisning i F-3 och observationerna för att få en djupare förståelse för lärarnas förutsättningar och överväganden (Stukat 2005:50). Jag vill även lyfta att observationerna som har gjorts varit "öppna" i den bemärkelsen att både lärare och elever har varit medvetna om att jag skulle komma (Lalander 2011:88–89).

Eftersom individualiserad läsning i sva-undervisning berör en rad olika aspekter och viktiga områden har jag valt att göra semistrukturerade intervjuer utifrån en intervjuguide (se bilaga 1). På detta sätt kan man få en djupare inblick i hur olika aspekter förhåller sig till varandra (Stukat 2005:39). Intervjuguiden skickades till samtliga lärare cirka en vecka före intervjun i hopp om att få genomtänkta svar. Även observationerna har analyserats utifrån samma aspekter, vilket leder till att jag, förutom att få ett bredare perspektiv på lärarnas utsagor, får insyn i hur lärarna agerar i sin undervisning.

Samtliga intervjuer spelades in i syfte att få med informanternas egna ord för att undvika att göra olämpliga tolkningar av deras uttalanden (Dalén 2011:37). Jag antecknade även under intervjuerna för att få med tolkning av informanternas reaktion på olika frågor (Stukat 2005:39, Dalén 2011:71).

De inspelade intervjuerna transkriberades. Genom ett transkriberingsprogram "Transcribe" (se [www.transcribe.com](http://www.transcribe.com)) lyckades jag få ner så noggrann data som möjligt (Dalén 2011:72). Eftersom jag använde mig av semistrukturerade intervjuer sorterades data genom att kategorisera uppfattningar, i detta fall under tillhörande forskningsfråga för att få en tydligare överblick (Stukat 2005:34). Jag läste om materialet flera gånger för att lära känna "datan" (ibid). Sedan analyserades den utifrån mönster, likheter och olikheter.

Observationerna transkriberades genom täta beskrivningar utifrån ett observationsschema (se bilaga 2) med många olika kategoriseringar för att kunna återskapa situationen på bästa möjliga sätt. Jag har lagt ner mycket tid på bearbetning av materialet för att dels underlätta för mig själv framöver, dels för att behålla en hög kvalitet på undersökningen genom att försöka få med så många intressanta detaljer som möjligt (Kajser & Öhlander 2011:141).

### 3.2 Etiska ställningstaganden och trovärdighet

Undersökningen är gjort i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilka innefattar samtyckeskravet, informationskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Samtliga informanter har informerats om studiens syfte, att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande. Alla informanter har hanterats konfidentiellt genom att fiktiva namn används för att undvika att information kan leda till identifiering. Empirin som har framkommit i denna undersökning kommer enbart att användas för det den är avsedd för (Dalen 2007:25–30). De inspelade intervjuerna samt det transkriberade materialet kommer efter studiens färdigställande att raderas.

Genom att ha delgett intervjupersonerna om vetenskapsrådets forskningsetiska principer samt försäkrat dem om deras anonymitet och etablerat en ömsesidig respekt ökades troligheten i att deras upplevelser berättades genuint vilket ger en större sannolikhet till att undersökningen genomförts på ett tillförlitligt sätt. Då jag även genom arbetets gång har varit noga med att kontinuerligt koppla samman undersökningens syfte och frågeställningar har det sannolikt varit en strategi för att jag har undersökt vad som var avsett att undersöka. Det är även med den anledningen jag har valt att presentera och analysera resultat genom undersökningens syfte och frågeställningar. Användandet av metodtriangulering för att få empiri från olika infallsvinklar bidrar ytterligare till undersökningens trovärdighet (Stukat 2005:36).

### 3.3 Urval och avgränsning

Jag valde att intervjua och observera tre stycken F-3-lärare som arbetar med sva-undervisning vid ett tillfälle vardera. Intervjuerna var cirka 30 minuter långa och observationerna som observerades var korta läspass genom en gruppsammansättning av elever, det vill säga läsgrupper. Samtliga lärare arbetar i skolor som har fokus på ett språkutvecklande perspektiv inom svenska som andraspråk. Alla lärare observerades innan de intervjuades för att jag

skulle kunna lyfta händelser från observationen i intervjun vid eventuella oklarheter. Observationerna användes således även som ett komplement till intervjuerna. Intervjuerna ägde rum på respektive skola vilka alla ligger i ett och samma område söder om Stockholm.

Jag har ingen anknytning till lärarna sedan tidigare men till en av skolorna där jag har haft en av mina VFU-perioder på. Informanterna i den skolan har jag stött på under ett av dessa tillfällen men jag upplever inte att detta varit problematiskt på något sätt utan jag har snarare upplevt att det bidragit till att de har varit villiga att ställa upp som informanter i denna undersökning. Jag träffade på L1 och L2 i samband med arbete kring ”Läsllyftet”. Vid ett tillfälle höll L2 i detta. Jag uppfattade henne som skicklig och valde därför att ha med henne som en informant. Det är också något som man bör/kan ha i åtanke vid analys och resultat. L1 närvarade också vid dessa tillfällen men var lite mer tystlåten vilket väckte en nyfikenhet om hur hon arbetar i klassrummet. L3 blev jag rekommenderad att intervjua av en informant som jag tidigare använt mig av, i tidigare studier genom skolans gång.

### 3.4 Lärarnas bakgrund

Nedan görs en kort presentation av informanternas bakgrund genom en tabell som innehåller deras fingerade namn, utbildningsbakgrund samt antal verksamma år som F-3lärare. Samtliga lärare är kvinnor. Sett utifrån ett genusperspektiv finns inga bakomliggande tankar till detta. L:et framför siffran står för ”lärare”.

Tabell 1: Lärarnas bakgrund

Namn	Ålder	Utbildning	Yrkesverksamma år som F-3lärare
L1	31	F-3lärare	5
L2	37	F-3lärare	16
L3	48	F-3lärare	4

L1 och L2 arbetar i en och samma skola men är mentorer för två olika klasser i årskurs 3. De arbetar i ett två-lärarskap (men inte med varandra) vilket innebär att de är två lärare i en och samma klass. L3 arbetar i ett tre-lärarskap där man är tre lärare på två klasser. L3 är mentor för en av klasserna. Jag har som sagt ingen tidigare anknytning till lärarna förutom att jag stötte på L1 och L2 vid några tillfällen under min VFU-period.

### 3.5 Observationerna- en kort överblick

I detta avsnitt ges en kort överblick av lärarnas läspass. Innan detta ges en kort beskrivning av materialet som lärarna använde sig av samt av gruppammansättningen.

#### Observation av L1

Materialet som både L1 och L2 använder heter ”Stjärnsvenskan” och handlar om att skapa upplevelse genom läsning i nivåer. Det består av böcker som är nivåanpassade vilket syftar till att det ska ges möjlighet för elever att utvecklas i sin egen takt. Varje nivå utökas med mer text och avancerade ord. Stjärnsvenskan syftar till arbete utifrån ”helordsmetoden” (whole language) där läsning ska ha kommunikation som utgångspunkt. Genom att man börjar med att tala kring handlingen skapar man en förförståelse för bokens handling. Böckerna är därför berikade med bilder. I samband med detta arbetar lärarna med strategierna utifrån materialet ”En läsande klass” av Martin Widmark (se [www.enlasandeklass.se](http://www.enlasandeklass.se)). Det händer att eleverna får byta grupper, till en högre/lägre nivå då tanken är att de ska få läsa utifrån sina egna behov och förutsättningar.

L1s och L2s elever läser två olika böcker i veckan och får hem boken som läsläxa efter varje läspass som tar cirka 25-30 minuter. De får med sig ett skrivhäfte med några frågor som de ska besvara för varje text. Varje vecka tränas elevernas i att använda en strategi för att utveckla sin läsförståelse.

Lektionen bestod av ett läspass där en grupp på fem elever satt i ett grupprum och läste tillsammans med läraren. Detta var en av de starkaste läsgrupperna hon hade, boken låg på nivå 10 av 11. L1 började lektionen med att dela ut en ny bok. Läraren höll för rubriken och frågade eleverna vad de tror att den skulle kunna handla om, om man endast utgår från bilderna, det vill säga en ”bildpromenad”. De kommunicerade om boken, därefter fick alla eleverna läsa ett kapitel var. Under läsningsprocessen lyfter L2 två ord och frågar eleverna vad de kan tänkas betyda. Läraren gav någon form av återkoppling till varje elev efter att de hade läst och innan nästa elev skulle börja läsa frågade hon vad eleverna trodde att nästa kapitel skulle handla om utifrån rubriken på kapitlet. Läspasset avslutades med att L1 sa att de skulle träna på att läsa hemma och att de skulle skriva en sammanfattning av boken utifrån frågorna i deras skrivhäfte. Hon upplyste även eleverna om att kolla på kommentarerna hon

hade skrivit till föregående text. Efter lektionspasset fick jag tillgång till elevernas skrivhäften där jag kunde se skriftlig feedback som läraren hade gett till eleverna.

### Observation av L2

L2 använde sig av samma material som nämnts i L1s observation. Läsgruppen var en av de svagaste, de läste en bok som låg på 4 av 11. Lektionen började med att L1 ville höra vad de tyckte om boken som de läst hemma. Eleverna svarade och hon ställde följdfrågor på deras svar då hon sa att hon vill att de ska beskriva varför de gillade/inte gillade boken. Därefter tog hon fram en ny bok som de skulle läsa. Hon frågade eleverna vad de trodde den handlade om. Eleverna kollade på sin bok och alla svarade på frågan. Därefter fick de läsa 1-2 sidor var. Vid ett tillfälle under läsningens gång stoppade L2 läsningen och sa att de nu hade läst början och mitten där problemet kom och att det var slutet kvar. Det dröjde inte länge förrän de läste klart den. Därefter sa hon att hon ville att de skulle börja fundera på när de läser början, mitten och slutet. Efter det frågade L2 om det fanns något de skulle vilja ändra på i boken.

Läraren tog sedan fram en ny bok. Hon bad eleverna att läsa sidan tre tyst för sig själva. Hon frågade om eleverna uppfattade några ord som svåra. Eleverna svarade att de gjort det. L2 frågade vad de kunde göra för att ta reda på ordens innebörd och eleverna gav förslag på hur de kunde göra. Därefter fick de läsa högt två sidor var i boken. Under läsningens gång lyfte L2 flera ord som de tillsammans förklarade och diskuterade genom att sätta dessa i andra sammanhang. Läraren repeterade även vissa ord som eleverna läste ”fel” utan att tillägga något samt hjälpte vissa elever då de ljudade vit ett par tillfällen. Läspasset avslutades med att alla elever la in sina böcker i deras mappar samt en återkoppling till hela gruppen. Även efter L2s lektion fick jag tillfälle att titta på lärarens skriftliga feedback i elevernas skrivhäfte.

### Observation av L3

Materialet som L3 använde heter ”Bravkod” och ”Ordbingo”. Bravkod går ut på att träna det ortografiska minnet samt att öka hastigheten för att kunna läsa med flyt. Innan spelet börjar läser läraren först upp dessa och eleverna får repetera efter varje ord. Därefter får eleverna läsa ett ord i taget efter varandra under viss tid. Man jämför tiden med föregående läspass för att kunna se resultatet. Ordbingo är taget från ”God läsutveckling” och går ut på att läraren läser några specifika ord ur en lista och att eleverna samtidigt ska lägga ut polletter på dessa ord som finns på en spelbricka. De ska ropa bingo när de fyllt sin bricka och får då plocka

bort en pollett i taget och läsa bakomliggande ord högt. Det finns sammanlagt nio ord på en spelbricka.

Undervisningen som jag observerade var så kallad ”resurstid” som avläggs för lite långsammare elever som behöver komma ikapp sina jämbördiga kamrater. Dessa elever ingår normalt sett i en ”svagare” läsgrupp där de är 15 stycken. Tanken med läsgrupperna är även här att alla elever ska få läsa i sin egen takt och lärarens uppgift är att se till att eleven får läsa i sin egen takt och därmed eventuellt få byta till en starkare/svagare grupp utefter dess behov.

Läraren inledde läspasset med att återkoppla till föregående läspass. Hon frågade eleverna varför de ska lära sig de specifika orden. Eleverna diskuterade det lite kort. Därefter frågade läraren vilken strategi man kan använda sig av om man inte kan läsa dessa ord. Eleverna gav exempel på några strategier man kunde använda sig av. Läraren började sedan läsa orden högt från ordlistan (ur bravkod) och talade om för eleverna att de endast ska lyssna och följa orden i läslistan med fingret. Sedan fick eleverna läsa ett ord i taget under tidtagning. Efter det kollade läraren tiden och gav de feedback. Hon berättade för eleverna att de har blivit snabbare på att läsa och att det innebar att det nu kommer att bli lite lättare att läsa.

Därefter frågade hon om de var sugna på bingo. Eleverna svarade ”jaaaa”. Sedan talade hon om att de skulle börja och hon repeterade alltid ordet två gånger, klart och tydligt. Flera av eleverna hade sina ögon på spelbrickorna och lade polletter vartefter det ord som ropades upp fanns på spelbrickan. Men två elever kollade många gånger på varandra och skrattade. Då eleverna ropade ”bingo” fick de läsa upp orden på spelbrickan. De två elever som brukade skratta ropade ett flertal gånger ut bingo trots att deras spelbricka inte var full. Läraren sa till eleverna att sluta. En av de fortsatte medan den andra slutade efter andra tillsägelsen. Under hela läspassets gång påminde L3 vid flera tillfällen om olika strategier eleverna kunde använda sig av och hjälpte de även med att ljuda när eleverna hade fastnat. L3 avslutade lektionen.

### 3.6 Analytiska begrepp

Vintereks olika individualiseringstyper som tidigare nämnts i kapitel 2 (2.1) kommer att användas som analytiska begrepp i denna undersökning. Jag kommer att använda dessa i samband med komponenter inom läsning i sva-undervisning för att synliggöra lärares syn och

arbete kring individualiserad läsning i sin sva-undervisning. Jag kommer att använda individualiseringstyperna vid de tillfällen där lärarnas svar eller agerande passar in på dess beskrivningar.

## 4. Resultat och analys

I detta kapitel kommer jag att presentera och analysera resultatet från lärarintervjuerna och observationerna med hjälp av undersökningens analytiska begrepp samt forskning som ligger till grund för denna undersökning. Jag kommer att presentera resultatet utifrån olika kategorier där lärarnas svar sätts in och diskuteras i ett sammanhang.

### 4.1 Hur ser lärare på individualiserad läsning i sva-undervisning?

#### Exempel 1: Nivåindividualisering

Samtliga lärares svar visar en syn på nivåindividualisering som är ett sätt att möta elevers olika grad av ”färdighet” (Vinterek 2006:74). L1 uttrycker det genom att säga ” Att hitta någonting som är på deras nivå”, L2 genom att säga att man först måste ”scanna” av eleverna så att de läser på sin nivå och L3 genom att ”Identifiera var dina elever befinner sig i sin kunskapsutveckling”. Alla lärarna har en alltså en gemensam syn på nivåindividualisering. Vidare nämner alla lärare nivåindividualisering i samband med en annan individualiseringstyp som skiljer sig från varandras. Se exempel 2.

#### Exempel 2: Fördjupningsindividualisering

I samband med nivåindividualiseringen lyfter L3 fördjupningsindividualisering då hon säger att det även handlar om hur mycket de redan kan och vad deras svårighet är och att ”det måste göras på individnivå”. Fördjupningsindividualisering är en aspekt inom nivåindividualisering som även handlar om anpassning av omfattning och svårighet (Vinterek 2006:45). Vinterek menar att det är viktigt att det tas hänsyn till allt vad varje individualiseringstyperna innebär för att man ska kunna möta elevers behov på ett optimalt sätt (Vinterek 2006:13–14).

#### Exempel 3: Materialindividualisering

Vidare lyfter L1 materialindividualisering i samband med nivåindividualisering, som avser anpassning av läromedel då hon menar att det handlar om att titta på hur långt eleverna har kommit i läsningen för att kunna ”hitta rätt bok för att utveckla det de behöver träna på” och

kunna stötta eleven där den är. Detta menar Vinterek menar att är en sällsynt typ, vilket kan ses som något positivt då L1 använder sig av denna (Vinterek 2006:74).

#### Exempel 4: Innehållsindividualisering

L2 lyfter innehållsindividualisering i samband med nivåindividualiseringen då hon talar om ett visst innehåll som behöver anpassas efter elevers enskilda behov av viss kunskap. Hon menar att det handlar om att se det kritiska i läsgruppen och att arbeta med att ge strategier därefter, ”Är det skiljetecken, så är det just det man behöver träna på i boken, om de behöver träna på att avkoda behöver de lästräna mer, eller vara detektiv som vi kallar det för och leta efter vissa svåra ord”. Även denna typ av individualisering är något som Vinterek menar är sällsynt (Vinterek 2006:74). Att L2 lyfter detta kan visa på en medvetenhet om aktuella komponenter inom läsutveckling.

#### Vad anser lärare vara det mest centrala inom detta område?

#### Exempel 5: Nivåindividualisering och Fördjupningsindividualisering

Nivåindividualisering är även något som framkommer i frågan om vad vissa av lärarna anser vara det mest centrala inom individualiserad läsning i sva-undervisning. Både L1 och L2 betonar att det återigen handlar om att läsa på rätt nivå då L1 säger ”Att hitta nivån, vart ligger dom liksom” och L2 genom att säga ”Att man inte läser för hög nivå”. Här kan man alltså se att ett mönster framträder då nivåindividualisering verkar vara en central syn på individualiserad läsning i sva-undervisning hos både L1 och L2. I L2s svar framkommer även fördjupningsindividualisering då hon talar om anpassning till svårighetsgrad utefter elevens behov (Vinterek 2006:74), ”Att hitta rätt nivå, de får inte läsa på för hög nivå”. Detta är en vanlig kombination enligt Vinterek (Vinterek 2006:45–46).

#### Exempel 6: Ordförrådet och betydelsen av orden (Innehållsindividualisering)

Förutom detta lyfter samtliga lärare centrala aspekter inom läsutveckling i sva-undervisning, dock i olika avseenden och utsträckningar vilket visar på att lärarna talar om ett visst innehåll som bör anpassas till elevens behov av viss kunskap, det vill säga innehållsindividualisering (Vinterek 2006:45). Alla lärares uttalanden innehåller vidare en uppfattning av ordförrådets relevans men som sagt i olik utsträckning. Myrberg nämner utbredning av ordförrådet som en grundsten i läsutveckling för att kunna använda språket på ett berikande sätt (Myrberg 2007:82). L1 menar att hon ger eleverna strategier av olika slag, i arbetet med svåra ord som uppkommer, till exempel genom att ”ta hjälp av bilderna, läsa om ordet slå upp ordet eller



fråga någon”. Strategier är ett verktyg lärare bör förse sina elever med för att de ska kunna utvecklas i sitt lärande (Skolverket 2011:239). L2 och L3 uttalar sig om att utbredning av ordförrådet är mest centralt i elevers läsutveckling då de menar att man ska kunna använda språket som ett verktyg för att uttrycka sig. L2 menar att orsaken till att ett språk kan bli lite ”torftigt” är att man inte har ett tillräckligt ordförråd. L3 betonar att detta är särskilt centralt i sva-undervisning, ”bredda ordförrådet är ju de vanligaste sakerna. Som sva-elev så måste man ju verkligen bygga upp ett ordförråd för att kunna uttrycka sig”.

#### Exempel 7: Interaktion och stöttning (Innehållsindividualisering)

Vidare nämner både L2 och L3 utbredning av ordförrådet i samband med interaktionens roll. L2 säger att hon hela tiden tänker att man måste prata med varandra och lyfta olika saker när de väl dyker upp så att eleverna inte lämnas själva med texten och nämner även stöttningens roll i detta ”Man måste tänka på hur man själv är, så eleverna förstår att man är där för att hjälpa dem”. L3 säger att det måste ges tillfällen att använda sitt språk, ”du måste vara i situationer där du behöver prata mycket”. Interaktion är en viktig förutsättning för att sva-elever ska kunna utvecklas i sitt språk (NC 2014). Hagberg-Persson menar att eleverna stimuleras i sin språkutveckling genom interaktion med varandra samt lärar- elev interaktion. Genom elevers delaktighet menar hon att elevers olika kunskaper lyfts fram i klassrummet och tas till vara på i den meningen att elever få ta del av andras perspektiv (Hagberg-Petersson 2006:177–179). Både L2 och L3 ger alltså exempel på hur de arbetar med detta.

#### Exempel 8: Nyanserat språk- i olika sammanhang (Innehållsindividualisering)

Förutom det ovan nämna lyfter L2 vikten av att ha ett nyanserat språk som kan användas i olika sammanhang vilket är något som belyses i läroplanen för svenska som andraspråk samt av samtliga forskare i forskningsöversikten *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (Myndigheten för skolutveckling 2007, Skolverket 2011:239). L2 menar att man måste ha lite av kulturen för att kunna använda sitt språk då hon säger ”Jag hörde någonstans att eskimåer har kanske 100 ord för snö, och det är lite så du kan lära ett språk”. Genom att ta del av den svenska historiska läskulturen menar L2 att eleverna får ett nyanserat språk, ”Kanske att läsa de här sagorna som snövit och askungen och så att om någon slänger ur sig eller pratar om askungens sko på en fest då kan man följa med när folk pratar om saker”. Hon säger även man får gestalta lite grann när det dyker upp ord. Det sistnämnda belyser vikten av att göra parallelldragningar. Liberg menar att gestaltning kan vara ett effektivt sätt att sätta ords betydelse i sammanhang för att skapa djupare förståelse för betydelsen av ordet (Liberg

2007:9). Genom att samtala om texter genom vardagsnära exempel för eleverna använder man sig av ”literacy practices” där det skapas tillfällen för att människor och text möter varandra vilket kan leda till att texten förstås på ett djupare plan (Barton, Hamilton, Ivanic 2000:7,28). L2s svar kan relateras till detta arbetssätt.

Exempel 9: Identifikation och motivation (Innehållsindividualisering)

Vidare lyfter L2 ytterligare en betydelsefull faktor, nämligen *identifikation* och *läslust/motivation* som också avser anpassning till ett visst innehåll. Hon betonar vikten av att elever inte läser på för hög nivå då det kan påverka deras läslust och ork i en negativ bemärkelse, ”Inte att man inte läser för hög nivå utan att de liksom har en lust att fortsätta läsa så att de förstår att vi hjälper genom historien så att de också orkar och identifierar sig som läsare”. Myrberg, liksom många forskare kan se ett bristande läsintresse hos pojkar och man menar att detta hänger ihop med frågor kring identitet och självbild, sociala förhållanden och kraven på jämställdhet i det moderna samhället (Myrberg 2007:98). Det handlar således om att skapa motivation och en meningsfullhet med läsandet för att kunna ingå i den uppåtgående spiralen som Stanovich (1986) menar leder till god läsutveckling, vilket även L2 belyser i denna aspekt, ”Så att de så småningom läser mer frivilligt och kan läsa annat”.

#### 4.2 Vilka överväganden ligger till grund för F-3lärares planering inom individualiserad läsning i sva-undervisning?

Exempel 10: Metodindividualisering med utgångspunkt i nivåindividualisering, materialindividualisering, innehållsindividualisering och omfångsindividualisering

Samtliga lärare menar att de planerar individualiserad läsning genom nivåbaserade läsgrupper eftersom de kan möta flera elevers individuella behov på en och samma gång. L1 uttrycker detta genom att säga att hon planerar ”både individuellt och för gruppen” och vilken nivå hon tycker att de är på. L2 genom att säga att hon först ”scannar” av eleverna för att veta vilken nivå de ligger på och placera dem därefter och L3 genom att säga ”själva grunden handlar om att bestämma vilka som ska vara i de olika grupperna, efter nivå”. Metodindividualisering är ett sätt att anpassa undervisningen genom att möta ”samhälleliga” behov där individualisering sker genom en gruppverksamhet (Vinterek 2006:42). Även i Stoltzs studie framkommer metodindividualisering genom läsgrupper, som ett sätt att möta flera elever utifrån deras enskilda behov på en och samma gång (Stoltz 2010:23). Lärarna i studien menar detta är ett effektivt sätt att hinna ”se” och möta alla elever på (ibid). Denna individualiseringstyp löser

således komplexiteten med att ”samhälleliga” behov kan kollidera med individuella behov (Vinterek 2006:42).

Vidare innebär arbete med läsgrupper att samtliga elever i gruppen läser en och samma bok i taget där omfånget på texten utökas för varje nivå/ny bok som är anpassad till gruppens gemensamma nivå vilket sålunda inkluderar materialindividualisering och omfångsindividualisering som avser anpassning av läromedel samt omfång på stoffet (Vinterek 2006:45). Detta framkommer i samtliga lärares svar då de menar att de använder sig av särskilt läromedel som är anpassat efter ”nivå, mängd och innehåll”. Vinterek hävdar att flera individualiseringstyper likväl kan användas på en och samma gång såsom en åt gången. Föreliggande text i exempel 10 utgör ett exempel på hur flera individualiseringstyper kan användas genom ett valt arbetssätt.

Exempel 11: Hastighetsindividualisering i kombination av omfångsindividualisering och innehållsindividualisering

Ytterligare aspekter som Vinterek skriver fram inom metodindividualisering är en *hur*-aspekt där hon lyfter hastighetsindividualisering som ett sätt anpassa undervisningen efter elevens behov genom att eleven exempelvis får arbeta i sin ”egen takt”. Vinterek menar vidare att detta oftast kombineras med omfångsindividualisering (Vinterek 2006:120). Detta är något som L3 menar att hon tar hänsyn till i sin undervisning då hon säger att hon har hand om den ”lite svagare gruppen” där hon plockar in extra material med olika innehåll i form av ”kortare meningar” och ”mycket bilder”.

[Arbetar lärare något med formativ bedömning, hur?](#)

Exempel 12: Värderingsindividualisering genom formativbedömning och återkoppling

Värderingsindividualisering innebär bland annat att värdering av elevens prestationer värderas utifrån den enskilda eleven (Vinterek 2006:45). Samtliga lärares menar att detta görs genom formativa bedömningar och individuell återkoppling som Westlund menar är nyckeln i elevers läsutveckling (Westlund 2013:11–12). Hon menar att bedömning och lärande inte ska hållas isär, utan det ska göras kontinuerligt där lärare och elev tillsammans kan bedöma var eleven befinner sig och hur han/hon kan gå vidare. Detta leder således till att eleven kan fortsätta sitt lärande genom att fokusera på något särskilt. Både L1 och L2 kastar ljus på denna aspekt då de säger att de ger kontinuerlig muntlig och skriftlig ”feedback” till sina elever efter varje läspass, dels efter att varje elev har läst högt, dels i elevernas skrivhäften då de har fått skriva

en sammanfattning av vad läsläxan handlade om. De ger även exempel på hur de gör detta, L1 säger ”ett exempel kan vara att en elev läser jättefort, då kan jag säga, bra du läser med flyt men tänk på att andas vid punkt och stor bokstav. L2 kan exempelvis skriva ”det här gjorde du bra, du sammanfattade med en inledning, ett mitt och ett slut” och ”Det du kan tänka på till nästa gång är att kanske beskriva hur personen såg ut”. L3 ser dessvärre kontinuerlig återkoppling som något problematiskt då hon betonade att hon har 15 elever i varje läsgrupp där hon menar att hon inte skulle hinna med det. Hon säger dock att individuell återkoppling ges var tredje vecka efter en avstämning i materialet Bravkod. Sett utifrån Westlunds beskrivande skulle kunna detta kunna leda till att L3s elever kanske inte går lika fort framåt i sin läsutveckling eller att det kanske drabbar läslusten eftersom man oftast motiveras av läraren feedback.

#### Tänker lärare på hur de anpassar lärandemiljön utifrån elevernas behov?

##### Exempel 13: Miljöindividualisering

Enligt Vinterek är miljöindividualisering en relativt sällsynt aspekt (Vinterek 2006:74). Lärarnas svar i denna undersökning visar på en anpassning av elevernas lärandemiljö utifrån elevernas behov. L1 och L2 lyfter en strävan efter ett rofyllt klimat. L1 menar att arbetsro och kommunikation skapas bäst i en lugn miljö och L2 menar att hon tänker på placeringen i rummet. Enligt L2 sitter hon till exempel med ansiktet mot glasdörren för att undvika att eleverna gör det eftersom de kan bli störda av de som går förbi. Vidare talar L3 om detta som ett ”tillåtande” klimat där eleverna ska kunna känna sig trygga med att läsa på sitt eget sätt och i sin egen takt. Hon påpekar att hon inte tolererar att eleverna hånar skrattar åt varandra. Detta är enligt NC en betydelsefull aspekt att ta hänsyn till i sva-undervisning då det förhindrar elever från att blir mindre aktiva i undervisningen, vilket kan stagnera deras utveckling (NC 2014). Även Stoltzs studie visar på att klimatet i läsgruppen är betydelsefullt för lärarna (Stoltz 2011:23). De menar att det är viktigt att ta hänsyn till för att det ska råda en acceptans bland elever då eleverna annars exempelvis skulle kunna störa sig på att någon läser för sakta/snabbt (ibid).

#### 4.3 Vilka möjligheter och svårigheter ser lärare med individualiserad läsning i sva-undervisning?

##### Exempel 14: Läsgrupp som möjlighet

Samtliga lärare menar att de ser läsgrupper som en möjlighet, bland annat eftersom eleverna får läsa på sin nivå. L1 menar vidare att läsgrupper även möjliggör för ett gott klimat med arbetsro och att det bidrar till elevernas motivation då de ständigt utvecklas genom att få läsa en bok på ”högre nivå”. Enligt L2 möjliggör läsgrupper även för samtal kring texter då de aldrig lämnas ensamma med texten. Hon menar att hon tänker på hur hon ställer frågor eftersom hon inte vill att eleverna ska känna att de går in i grupprummet och blir förhörda utan att ”det liksom är ett boksamtal som om några vänner pratar om en bok”. Hagberg-Persson betonar vikten av att läraren skapar meningsfulla interaktionstillfällen för att stimulera sva-elever i sin språkutveckling (Hagberg-Persson 2006:177–179). L2s svar om att aldrig lämna eleverna själva med texten och hennes intentioner till att det ska kännas som ett boksamtal går att tyda som ”literacy practices” där man trycker på samtalets betydelse kring texter genom interaktionen (Barton, Hamilton, Ivanic 2000:28). Slutligen menar L3 att läsgrupper möjliggör för även fördjupningsindividualisering då hon påpekar att hon ständigt ser till elevernas styrkor och svagheter. Stoltzs resultat visar på att samtliga lärare ser läsgrupper som en möjlighet för att kunna individualisera läsningen, eftersom det ges mer tid åt eleverna genom att man sitter med mindre grupper åt gången och att dessa dessutom är nivåbaserade (Stoltz 2011:23).

#### Exempel 15: Tvålärarskap/samarbete som möjlighet

Vidare menar L2 att tvålärarskapet samt samarbetet inom arbetslaget skapar möjligheter för att stötta varandra som lärare samt att man utnyttjar tiden genom att hjälpa varandra. Hon säger att tiden räcker till för att hinna med alla elever genom att man är två lärare i en klass, ”I morse satt jag med två elever från oss och två elever från en annan trea och lästränade så fler elever kan ju få mer hjälp med det de behöver”. I Giotas undersökning framkommer att elevernas bästa chanser att få individuell hjälp och återkoppling uppfattades som bäst då de kände att läraren hade planerat in tid för detta (Giota 2013:202). L2s svar tyder på att hon ser tvålärarskapet som en möjlighet för att kunna utföra detta där. Giota kastar även ljus på att det krävs en välfungerande samverkan i arbetslag där man utnyttjar eller tar tillvara på olika lärares kompetenser och förmågor i arbetet med eleverna (Giota 2013:225). Detta framkommer tydligt i L2s uttalande.

#### Exempel 16: Variation av elever som svårighet

Samtliga lärare upplever en svårighet med att kombinera alla individuella behov i en och samma klassrumssituation. Lärarna menar att detta kan bli svårt då de ska individualisera

läsningen i helklass. L1 tar upp elevers socioekonomiska förutsättningar med att vissa elever inte får någon hjälp med sin läsning hemma men hävdar att de får mer hjälp i skolan istället. Vinterek menar att denna aspekt sällan tas hänsyn till utan att man i första hand anpassar sig till varje enskilds befintliga resultat (Vinterek 2006:44). L1s svar skiner istället på motsatsen. L2 menar att det ofta kommer nyanlända elever vilket gör att eleverna kan ligga på ”otroligt skilda nivåer”. Med nyanlända elever i klassrummet krävs det att man förklarar för dem med jämna mellanrum vilket kan störa elever som har svårt att koncentrera sig. För att de ska hålla koncentrationen och inte störa sig på andra elever säger hon att hon till exempel att hon ger de en kramboll eller dylikt för att kunna göra annat samtidigt som att lyssna på andra. L3 nämner elever med ”diagnoser” där hon menar att hon behöver anpassa undervisningen utifrån flera olika arbetsformer samtidigt, till exempel genom ljudböcker och särskilda platser vid olika tillfällen. Liknande ovannämnda aspekter synliggörs även i Boos studie där lärarna menar att individualisering kan bli en svårighet om man har olik variation av elever i stor utsträckning (Boo 2014:70–71).

#### Exempel 17: Tidsaspekt som svårighet

Vidare lyfter L1 och L3 tidsaspekten som en svårighet då de anser sig ha för lite tid för att hinna individualisera läsningen för deras elever. L1 upplever det stressigt att ha hinna med sina elevgrupper om fem som hon har i 20-30 minuter medan L3 uttrycker en önskan om att ha mindre grupper på 10 elever då hon, i nuläget har 15 elever i varje läsgrupp. Hon menar även att det vore önskvärt att vara fler resurser i klassrummet då sva-elever behöver extra mycket stöttning. Både i Boos och Stoltzs undersökningar framkommer detta dilemma. Även lärarna i deras studier ser tidsaspekten som en svårighet då man inte hinner med alla elever på grund av att man är för få lärare (Boo 2014:11, Stoltz 2010:23).

#### Exempel 18: Strukturella förutsättningar som svårighet

Som tidigare nämnts i kapitel 1 (1.4), menar skolinspektionen att förutsättningarna för att bedriva sva-undervisning är som bäst om skolan har ett språkutvecklande perspektiv som policy (Skolinspektionen, 2010). Både L1 och L3 arbetar i skolor som har fokus på svenska som andraspråk och arbetar ständigt mot språkutveckling men dessvärre stöter de på svårigheter i att genomföra en sådan undervisning många gånger. Båda lärarna menar att det sällan finns lediga lokaler/grupprum för arbete med läsgrupper vilket gör att de inte kan planera sin undervisning som de tänkt. L1 säger att de får sitta kvar i klassrummet och att hon istället får gå runt och lyssna och ge återkoppling till eleverna. Hon menar att det blir svårare

att individualisera i helklass eftersom det inte är samma klimat som om man hade varit i ett grupprum. L2 menar att de ofta är på ”jakt” efter lediga rum, ” Kan vi vara på fritids, finns det smartboard, vet eleverna att vi ska gå dit, okej den här dagen kan vi inte vara här, nehe då får vi vara i det här klassrummet”. L2 menar att detta påverkar eleverna då hon menar att det tar tid tills de hinner slå sig till ro. Lärarna menar därför att individualisering inte kan ges fullt ut.

#### 4.4 Hur kommer individualiserad läsning till uttryck i F-3lärares sva-undervisning?

Observationerna kommer att användas för att belysa lärarnas uttalanden kring individualiserad läsning i sva-undervisning samt deras förhållningssätt inom detta. Jag kunde observera fem aspekter som lärarna talar om i intervjuerna. Som tidigare nämnts (i exempel 10) använder sig lärarna automatiskt av metodindividualisering då de arbetar med nivåbaserade läsgrupper.

##### Ordförrådet (innehållsindividualisering)

I exempel 6 lyfter lärarna arbete med ordförrådet, vilket även var något jag kunde se i observationerna. L1 gav eleverna strategier för att kunna läsa sammansatta ord genom att uppmana eleverna till att ”dela upp ordet om det är långt” eller genom att säga ”ta hjälp av bilderna i boken”. Hon lyfte sammanlagt tre ord under lektionens gång. L2 lyfte däremot ett flertal ord genom hela lektionens gång och började alltid med att fråga om eleverna visste vad orden betydde. Därefter diskuterades det tillsammans och vid de tillfällen då eleverna inte kunde ordet talade L2 om dess innebörd. Även hon gav strategier för hur de kunde tänka om de inte kunde ett ord. Ett exempel på detta är då en av eleverna frågade om ett ords betydelse och L2 svarade ”Vad kan vi göra för att ta reda på vad det är”. Eleven svarade ”Man läser raderna efter”. ”Bra då gör vi det” sa hon. Här förstod man att eleverna var införstådda med strategin men att L2 påminde eleverna om att använda den. Även L3 lyfte många ord och gjorde på samma sätt som L2 i den benämningen att alltid börja med att fråga eleverna om ordets betydelse och trots att L3 inte nämner strategier i samband med ordförrådet kunde jag se att detta tillämpades i hennes lektion. Detta genom att exempelvis säga ”vilken strategi kan man använda sig av om man inte kan läsa orden”. En elev svarade att man kan ljuda och ta en bokstav i taget. Detta tyder på att man talat om strategier tidigare. I L2s och L3s lektioner fanns således en ständig kommunikation kring olika ords betydelse.

##### Interaktion och stöttning

I exempel 7 lyfter L2 och L3 interaktion och stöttning vilket var något som även jag uppmärksammade. I observationerna kunde jag tydligt se hur både L2 och L3 bjöd in till

interaktion genom ständig kommunikation om ordens betydelse, ett undantag i L3s lektion var självklart då de utförde testet i tid men annars förekom detta både innan och efter det momentet. Båda lärarna ställde många följdfrågor vilket ledde till att diskussionerna hölls vid liv. Vidare framträdde även stöttning i både L2s och L3s lektion trots att L3 inte nämner denna aspekt. Båda lärarna hjälpte sina elever vid ljudning av orden. Men L2 gjorde detta i annan bemärkelse. Myrberg menar att elever ofta tar hjälp av den fonologiska förmågan då den fungerar som en ”inlärningsmaskin” som gör det möjligt att läsa och lagra in nya ord i läsoförrådet (Myrberg 2007:66). I L2s lektion hade en elev svårt att ljuda ihop ett ord och ville många gånger ljuda om de första bokstäverna eftersom han inte lyckades ljuda ihop ordet vid de två första försöken. Här uppmanade och uppmuntrade L2 eleven till att inte avbryta ljudningen, ”sluta inte ljuda, fortsätt att låta”. Hon hjälpte honom att fortsätta låta tills han själv lyckades ljuda klart ordet. Detta är ett tydligt exempel på att L2 stöttade eleven genom hans användande av ”inlärningsmaskinen”.

Att interaktion inte nämnts av L1 i denna fråga kan möjligtvis relateras till att det inte skedde mycket av det i hennes lektion då de enda tillfällena eleverna talade var då hon frågade vad boken möjligtvis kunde handla om. Det ställdes aldrig några följdfrågor utan eleverna svarade endast på hennes frågor. Lektionen innehöll således inte mycket diskussion.

### Nyanserat språk och gestaltning i olika sammanhang

I exempel 8 lyfter L2 en viktig del i läsutveckling, nämligen att kunna använda språket i olika sammanhang och att använda gestaltning för att göra det mer vardagsnära för eleverna (Liberg 2007:9). Detta var något som tydligt framkom i observationen av L2s lektion då hon ständigt drog paralleller till orden som plockades upp på vägen och flera gånger frågade eleverna om de kunde använda ordet i andra meningar. Gestaltning framträdde genom ett tydligt exempel då ordet ”mumlade” plockades upp. L2 ”mumlade” en mening, eleverna skrattade och frågade vad hon sa. Hon förklarade att hon precis hade mumlat och bad eleverna att prova på att mumla en i taget för att kunna se om man kunde höra vad de sa. Efter att eleverna hade gjort det sa en av de ”jag ska prata tydligt så att folk förstår vad jag säger”. ”Ja, det är alltid bra”, svarade L2 med ett leende. Ett annat ord som L2 lyfte var ”jätte” som i en stor jätte. Hon frågade vad ”jätte” kunde betyda i detta sammanhang samt hur man kunde använda ordet annars. Vi alla tillfällen som ord lyftes, diskuterades de alltså i ett annat sammanhang.



### Framåsyftande återkoppling (Värderingsindividualisering)

I exempel 12 framkommer värderingsindividualisering genom att lärarna om hur de återkopplar till eleverna efter deras individuella behov. Återkopplingen som Westlund menar bör vara framåsyftande kunde synliggöras i alla tre lärares lektioner. L1 återkopplade efter att varje elev hade läst sin del i boken genom att till exempel säga ”Ta andningspaus när det är punkt, andas emellan, du läser för fort” eller ”Tack, du läser jättefint, du får träna mer på flytet, annars var det jättebra”. L2 kunde ge liknande återkopplingar till eleverna, såsom till exempel ”vi andas först, du behöver inte ha bråttom”. Återkopplingen gavs alltid med ett leende. Vidare kunde återkopplingen även belysas i L3s lektion, visserligen nämner hon att hon inte kan ge individuell feedback till alla femton i hennes läsgrupp men nu kanske den framträdde eftersom de bara var sex elever i gruppen. Eleverna fick återkoppling genom hela lektionens gång. Ett exempel då hon gav de återkoppling på var då de hade läst ”bravkodlistan” på tid där resultatet var positivt. Efter att ha kollat på tiden säger L3 ”Waow 2 minuter och 18 sekunder, sist var det 3 minuter och 37 sekunder. Vi har blivit snabbare och bättre på att läsa, det här måste jag skriva upp. Jättejättebra” och avslutar med att säga att de ska fortsätta med detta tills de kan läsa dessa ord utantill. Eleverna blev glatt överraskade då samtliga hade ett brett leende på läpparna och tittade på varandra med uppspärrade ögon. Beskrivningarna på lärarnas återkoppling kan alltså ställas i relation till framåsyftande återkoppling där både lärare och elev vet var eleven befinner sig och hur denne kan ta sig vidare i utvecklingen därifrån (Westlund 2013:11–12).

### Miljöindividualisering

I exempel 13 menar samtliga lärare att de eftersträvar ett rofyllt klimat i deras undervisning. I samtliga lärares lektioner kunde jag se den miljöindividualisering de talar om i denna fråga. I L1s lektion satt vi i ett grupprum där jag kunde uppleva att det rådde arbetsro som L1 nämner i exempel 12. Läsningen flöt på och alla elever skötte sitt vilket gjorde att lektionen flöt på lugnt och smidigt. Även L2s lektion hölls i ett grupprum och L2s svar om placeringen i rummet kunde synliggöras då hon satt med ansiktet mot dörren och eleverna mot hennes ansikte. Jag kunde inte se att eleverna vände sig mot dörren någon gång, utan de var fokuserade på läsningen och aktiva i diskussionerna. Vidare kunde även L3s svar om att skapa ett tillåtande klimat göras synligt i hennes lektion. I hennes grupp om sex elever, satt två av dessa och ”fnissade” då de andra eleverna läste. Många gånger tittade de först på varandra. L3 sa åt dessa med en bestämd ton vilket gjorde att ena av dem slutade efter två tillsägningar. Efter ett tag avbröt hon läsningen och vände sig till eleven som fortfarande höll på. Hon

frågade honom varför han var på lektionen och han svarade att det var för att han behövde träna på att läsa. L3 frågade om det var någon som skrattade när han läste och svarade själv på frågan genom att säga ”för att de respekterar dig och tar hänsyn till att du läser i din egen takt”. Även efter lektionens slut talade L3 med denne elev om att hans beteende inte var acceptabelt samt att det absolut inte fick förekomma under nästa lektion. L3s agerande genom både tillsägning och uppmuntrande återkoppling under lektionens gång kan definitivt förstås som att hon eftersträvar och försöker upprätthålla ett gott och tillåtande klimat i klassrummet.

### Hastighetsindividualisering

I exempel 11 talar L3 om att hon anpassar undervisningen efter elevernas behov att få arbeta i sin egen takt. Trots att endast L3 lyfter denna aspekt, kunde jag se att alla lärarna lät eleverna läsa texterna utifrån deras egen takt då jag inte en enda gång kunde se att lärarna försökte ”stressa eleverna” medan de läste. Genom allas lektioner kunde jag uppleva ett ”tryggt” klimat, trots att några gärna ”fnissade” under läsningen i L3s lektion, då hon visade att ett sådant beteende inte är acceptabelt. Hastighetsindividualisering är den mest förekommande individualiseringstypen enligt Vinterek (Vinterek 2006:120). Detta kan således stärka hennes påstående om detta.

## 5. Sammanfattande diskussion

I detta kapitel sammanfattas och diskuteras resultatet utifrån undersökningens frågeställningar. Detta görs bland annat genom tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Jag kommer även att diskutera min metod och möjliga felkällor i min studie. Sist avslutar jag med en sammanfattande slutsats.

### 5.1 Empiriska slutsatser och diskussion

Syftet med denna undersökning är att synliggöra hur tre F-3lärare ser på individualiserad läsning i sva-undervisning samt hur detta genomförs i praktiken. Men den syftar även till att synliggöra möjligheter och svårigheter lärare stöter på i samband med detta för att belysa vad som kan ligga till grund för lärares lika/olika uppfattningar och ageranden inom området. Undersökningen har fyra frågeställningar, 1) Hur ser lärare på begreppet individualiserad läsning i sva-undervisning? 2) Vilka överväganden ligger till grund för F-3lärares planering inom individualiserad läsning i sin sva-undervisning? 3) Vilka möjligheter och svårigheter

lärare ser i samband med individualiserad läsning i sva-undervisning? 4) Hur kommer individualiserad läsning till uttryck i F-3lärares sva-undervisning?

#### 5.1.1 Lärares syn på individualiserad läsning i sva-undervisning?

Vinterek menar att det krävs förståelse för olika individualiseringstyper för att kunna anpassa undervisningen efter elevernas individuella behov och förutsättningar i ett skolsammanhang (Vinterek 2006). Inom dessa bör det dessutom tas hänsyn till flera olika aspekter om vad specifik ämnesundervisning innebär för att kunna individualisera till fullo (ibid).

Lärarnas resultat visar på en positiv syn på individualiserad läsning i sva-undervisning då de nämner flera individualiseringstyper och betydelsefulla faktorer inom läsning i sva-undervisning. Det visar dock på både lika och skilda syner om detta. Samtliga lärare har en gemensam syn på nivåindividualisering där de menar att utgångspunkten för individualiserad läsning i sva-undervisning i första hand, handlar om att identifiera vart eleven befinner sig i sin läsning för att ens kunna anpassa undervisningen efter dennes behov. Vidare menar lärarna att de kombinerar denna typ med andra individualiseringstyper. L1 menar att det även handlar om materialindividualisering, L2 lyfter vidare innehållsindividualiseringen i samband med detta och L3 betonar vikten av fördjupningsindividualisering i kombination med nivåindividualiseringen.

Vidare lyfter lärarna viktiga komponenter inom läsutveckling i sva-undervisning för att kunna individualisera denna, dock i olika utsträckningar. Detta inkluderar en syn på innehållsindividualisering då man talar om ett visst innehåll som bör anpassas efter elevens behov av kunskap (Vinterek 2006:45). L1 lyfter endast ordförrådets relevans som en viktig aspekt att arbeta med för att kunna individualisera läsningen genom att bredda elevernas ordförråd. L2 lyfter förutom detta, flera centrala aspekter i läsutveckling såsom vikten av ett nyanserat språk där ord bör sättas i andra sammanhang, genom bland annat gestaltning och ständig bearbetning av ord i samtalsdiskussioner samt identifikation och motivation i läsprocessen. Hon betonar även vikten av interaktion och stöttning. Detta visar på en bred medvetenhet om vad läsutveckling i sva-undervisning innebär vilket således skapar goda förutsättningar för att kunna individualisera därefter. Även L3 ser ordförrådet och interaktionen som relevant då även hon menar att denna medvetenhet skapar goda förutsättningar för att kunna individualisera. Trots att L1 och L3 endast lyfter enstaka centrala aspekter inom läsning i sva-undervisning bör det kastas ljus på att L3 lyfter interaktionens

roll, vilket är en stor och avgörande förutsättning för att lärande ska kunna ske i sva-undervisning (NC 2014). Vidare kan L2s breda syn på centrala aspekter i sva-undervisning ses med hänsyn till att L2 har 16års erfarenhet till skillnad mot L1 och L3 som endast varit yrkesverksamma i fyra respektive fem år.

#### 5.1.2 Lärarnas planering inom individualiserad läsning i sin sva-undervisning?

Enligt Vinterek kan man tala om individualisering i ett ”minimisamhälle” som utgör klassens behov som helhet (Vinterek 2006:42). Hon menar att samhällliga behov kan kollidera med individuella behov i den verkliga praktiken (ibid). Ett sätt att lösa detta på är att använda sig av metodindividualisering som avser anpassning till elevers individuella behov genom en mindre gruppammansättning.

Även lärarna menar att detta arbetssätt är effektivt för att möta elevers individuella behov på en och samma gång. Samtliga lärare planerar sin undervisning på samma sätt där de använder sig av nivåbaserade läsgrupper där de anpassar material och dess innehåll samt omfång av stoffet, till elevernas behov, det vill säga metodindividualisering. Detta inkluderar även flera individualiseringstyper såsom nivåindividualisering, materialindividualisering och omfångsindividualisering, hastighetsindividualisering. Dessutom menar de att de planerar för att detta ska ske i en god arbetsmiljö där ett rofyllt klimat råder. Med andra ord inkluderas även miljöindividualisering i deras planering av undervisning.

Vidare menar Westlund (2013:11) att det bör planeras för ständig återkoppling utifrån elevernas individuella behov i läsutvecklingen vilket samtliga lärare gör. Resultatet har visat på att lärarna använder sig av värderingsindividualisering då de menar att de värderar elevernas enskilda prestationer genom kontinuerliga formativa bedömningar och återkoppling. På så vis görs både lärarna och eleven medvetna om vad denne bör fokusera på i sin fortsatta läsutveckling (Westlund 2013:11–12). Genom att lärarna använder sig av formativ bedömning kan både de och eleverna sträva mot samma mål i deras läsutveckling vilket kan ses som något positivt.

#### 5.1.4 Lärares syn på möjligheter och svårigheter

Stoltz menar att lärare ser möjligheter med att arbeta med nivåbaserade läsgrupper eftersom det är lättare att individualisera läsningen för många elever samtidigt samt (Stoltz 2011:23). Samtliga lärare i denna undersökning menar att de därför ser läsgrupper som möjlighet, främst

eftersom de är nivåbaserade. Vidare menar Stoltzs (2011:23) att klimatet i läsgruppen har inverkan på eleverna då de upplevdes mer avslappnade och fokuserade än i helklass, vilket även L1 menar utgör en utgångspunkt till varför hon ser läsgrupper som möjlighet. L2 menar att läsgrupper även möjliggör för att eleverna ska få ”uppleva” läsningen genom samtal och interaktion och L3 betonar fördjupningsindividualisering som hon menar att det möjliggör för. I samband med detta synliggörs därmed deras arbete med ”literacy practices” som handlar om just samtal om texter människor emellan (Barton, Hamilton, Ivanic 2000:28).

L2 lyfter ytterligare en möjligheter i arbetet med att individualisera läsningen i sva-undervisningen, nämligen att hon arbetar i ett tvålärarskap, vilket innebär att de är två lärare på en och samma klass. Hon menar att tiden således räcker till för att hinna individualisera läsningen för alla elever. Hon lyfter även samarbetets roll med andra kollegor i arbetslaget för att kunna individualisera elevernas läsning, vilket Giota uppmanar till i sin undersökning (Giota 2013:225). Detta kan alltså ses som något positivt då Giota menar att individualisering kanske inte sker i tillräcklig utsträckning på grund av ineffektivt samarbete i arbetslaget där lärare riskerar att gå miste om varandras kompetenser (ibid).

Svårigheter som lärarna ser är den variation av elever som de har. Lärarna menar att man måste förhålla sig till många olika aspekter samtidigt. Även lärarna i Boos undersökning upplevde denna svårighet men de menade att detta gick att lösa med god framförhållning och planering för hur man kan individualisera undervisningen efter elevers olika behov (Boo 2014:70–71). Det gör även L1 och L2, då de lyfter alternativa lösningsförslag till detta, se exempel 16.

Vidare ser L1 och L3 tidsaspekten som en svårighet då menar att det är svårt att hinna individualisera läsningen för alla elever. L3 uttrycker en önskar om mindre läsgrupper då hon har 15 elever i en och samma läsgrupp. Både Boo och Stoltzs menar att även lärarna i deras undersökningar såg tidsaspekten som en svårighet men lärarna arbetade med mindre grupper som strategi/metod för att lösa detta (Boo 2014:99–100, Stoltz 2010:23). Då L1 har redan har fördelen att arbeta med mindre grupper och L2 som arbetar i samma skola menar att det finns gott om tid att hinna individualisera läsningen för alla elever, väcks en undran om vad orsaken till detta kan vara. Kan det vara den korta erfarenheten på fyra år som skiljer sig från L2s 16 års erfarenhet?

Ytterligare en svårighet som L1 och L3 ser är de strukturella förutsättningarna på skolan. Båda lärarna uttrycker ett missnöje om brist på lokaler vilket gör att de antingen måste leta efter lediga lokaler/grupprum att vara i eller befinna sig i klassrummet tillsammans med andra elever/grupper av elever. Eftersom läsgrupper är en möjlighet för att kunna individualisera läsningen så att eleverna utvecklar sin språkutveckling vore det givet att skolan borde ge utrymme för det. Båda lärarna menar att det sällan finns lokaler/grupprum för detta vilket gör att eleverna inte kan ges individualisering fullt ut. Skolinspektionen menar trots allt, att förutsättningarna för att bedriva sva-undervisning är som bäst om skolan har ett språkutvecklande perspektiv som policy (Skolinspektionen, 2010). Här genomsyras båda skolorna av språkutvecklande perspektiv men det tycks vara oklart för hur planeringen inför arbete med läsgrupper har gått till.

### 5.1.3 Individualiserad läsning i F-3lärares sva-undervisning?

Genom observationerna kunde jag observera att lärarna arbetade med flera aspekter som de nämnt i intervjuerna. Innehållsindividualiseringen kom till uttryck genom arbete med ordförrådet då lärarna tog upp ord för att tala om dess innebörd, detta gjordes dock i olika utsträckning. För utveckling av ordförrådet krävs diskussioner och samtal genom interaktionstillfällen (Liberg 2007:68). Hagberg-Persson menar att det är lärarens roll att styra upp diskussioner så att de blir meningsfulla för eleverna (Hagberg-Persson 2006:177–179). I L1s lektion lyftes endast tre ord på 25 minuter, men det blev aldrig någon vidare diskussion kring orden. L2 skapade däremot många interaktionstillfällen där hon ständigt bjöd in eleverna till samtal genom att ställa frågor och visade intresse för deras tankar. Det var svårt att inte uppfatta L2 som entusiastisk och engagerad, då hon gärna gestaltade vissa ord och ständigt försökte vägleda eleverna till att sätta orden i andra sammanhang. Även L3s lektioner innehöll diskussioner genom interaktionstillfällen då även hon ställde en hel del följdfrågor som ledde diskussionerna vidare. Det fanns alltså en ständig kommunikation kring ords betydelse i både L2s och L3s lektioner, vilket ledde till att diskussionerna hölls vid liv. Det är med stor försiktighet jag skriver att interaktionen, som är en så viktig del inom individualiserad läsning i sva-undervisning, saknades i L1s lektion då endast ett observationstillfälle har utförts. Det kan dock ses ett samband med att L1s lektion inte innehöll mycket interaktion då hon inte lyfte detta under intervjun. Giota drar i sin undersökning slutsatsen att interaktionens roll inte framträder i samband med individualisering. En fråga som kan ställas här är om man fortfarande kan se spår av detta? Åt

andra sidan däremot, kan det visa på en positiv förändring, då både L2 och L3 visat raka motsatsen.

Värderingsindividualisering kunde synliggöras samtliga lärares lektioner. För att återkoppling ska vara effektiv menar Westlund att den bör vara framåtsyftande i avseende att både eleven och läraren ska förstå vad eleven kan och behöver träna mer på (Westlund 2013:11–12). Samtliga lärare återkopplade till varje enskild efter att de hade fått läsa högt. Lärarna tog upp vad som var bra och vad de skulle tänka på till nästa gång. Vidare kunde stöttningens roll synliggöras i alla lärarnas lektioner då de vid flera tillfällen hjälpte eleverna att ljuda vissa ord när de tycktes behöva hjälp med det.

Vidare talade samtliga lärare om att de tog hänsyn till lärandemiljön efter elevernas behov i exempel 15. Detta var något jag kunde observera genom samtliga lärarnas lektioner. Alla lektioner hölls i grupper om fem-sex elever vilket automatiskt skapar en lugnare miljö för eleverna att vistas i än om lektionen skulle hållas i helklass. I L1s lektion kunde definitivt ett lugnt klimat upplevas. Eleverna läste sina texter i lugn och ro utan några som helst avbrott på grund av att någon eller något annat i rummet störde. L2 satt med ansiktet vänt mot glasdörren då hon i exempel 15 menar att det annars kan störa eleverna då många passerar den dörren under lektionstid. L3 visade tydligt att hon inte tillåter att elever nedvärderar varandra på något sätt genom att säga till och prata med eleven som skrattade åt de andra då de läste eftersom hon eftersträvar ett gott och tillåtande klimat på lektionerna. Även hastighetsindividualisering kunde synliggöras då samtliga lärare lät eleverna läsa i sin egen takt och stöttade dem vid några tillfällen där de verkade ha fastnat.

#### 5.1.5 Sammanfattande slutsats

Sammanfattningsvis kan det konstateras att lärarna har både enade och skilda syner på vad individualiserad läsning i sva-undervisning är. De resonerar om flera olika individualiseringstyper, viktiga komponenter inom individualiserad läsning i sva-undervisning samt möjligheter och svårigheter. En del av dessa kunde synliggöras och omsättas i praktiken. Alla Vintereks individualiseringstyper har kunnat synliggöras men i väldigt olik omfattning. Jag har kunnat se ett tydligt mönster av nivåindividualisering som ständigt återkommer i lärarnas intervjuvar. Ännu en central individualiseringstyp i lärarnas arbete är metodindividualisering, då lärarna arbetar med nivåbaserade läsgrupper. I samband

med detta anpassas läsningen i sva-undervisningen automatiskt till flera olika individualiseringstyper samtidigt.

Slutligen har resultatet visat på att lärare ser både lika och olika på möjligheter och svårigheter. Lärarna delar uppfattning om att arbetet med nivåbaserade läsgrupper ses som en möjlighet att individualisera läsningen i sva-undervisningen. Lärarna ser även möjligheter med miljöindividualisering där samtliga eftersträvar ett gott och tryggt klimat i sin undervisning, vilket även kunde ses genom observationerna. Alla lärarna delar även samma syn på svårighet i den benämningen att de anser det vara svårt att individualisera undervisningen för den variation av elever som de har. Avslutningsvis ser både L1 och L3 svårigheter med att hinna med alla elever. Här utmärker sig L2 då hon arbetar på samma skola som L1 men lyfter istället arbetet med läsgrupper som en stor möjlighet för att både hinna individualisera läsningen för eleverna samt att hon får tid över för att hjälpa elever från en annan 3:a. Slutligen ser både L1 och L3 att strukturella förutsättningar på skolan hindrar de för att kunna individualisera läsningen fullt ut då det alltid inte finns tillgängliga lokaler/grupprum att vistas i samband med undervisning av läsgrupper.

## 5.2 Metodiska reflektioner

Här kommer jag att lyfta vissa aspekter som kan ha påverkat resultaten i denna undersökning. Jag kan konstatera att det i vissa fall var svårt att urskilja Vintereks individualiseringstyper eftersom de är väldigt lika och många lätt kan gå in i varandra, som även hon understryker (Vinterek 2006). Därför har jag ibland presenterat resultaten utifrån flera individualiseringstyper samtidigt men tänkte då på att vara tydlig med att skriva fram detta.

Något mer som jag upplevde under studiens gång är att det varit svårt att få tag på forskning inom detta område. Det mesta jag kommit över har varit kandidatuppsatser vilket inte ger lika stor tillförlitlighet som avhandlingar då de är mer omfattande. Jag lyckades dock få med väsentliga avhandlingar inom området. Detta styrker således Nyströms påstående om att det finns för lite forskning om individualiserad läsning (Nyström 2008).

Vidare tror jag att L1s tillstånd kan ha påverkat resultatet då hon hade bokat om tiden för observationen eftersom hon hade varit hemma med sjuka barn. Innan observationen talade hon om att hon hade missat mycket och att hon därför var väldigt stressad samt att hon skulle ”göra sitt bästa”, men jag uppmanade henne till att göra som hon brukar i vanliga fall. De



flesta lärare har nog liknande problem regelbundet vilket kan påverka en vanlig skoldag. Det man kan ha i åtanke i denna undersökning är lärarnas humör och tillstånd vid observations- och intervjutillfällena eftersom deras agerande i undervisningen och intervjun faktiskt kan ha påverkats av det.

Jag är även medveten om att videoinspelningar kan vara bra då man observerar för att få med så mycket som möjligt (Stukát 2010:50). Men jag valde medvetet att inte använda mig av detta då jag tror att det skulle kunna stressa eleverna eftersom de högläste. Jag ville undvika att de skulle känna sig utpekade.

Slutligen vill jag påpeka att min studie är liten med tanke på att det endast är en kandidatuppsats och då jag endast intervjuat tre lärare och utfört tre observationer. Tiden för ett sådant arbete är begränsat vilket hindrar en från att göra fler intervjuer och observationer. Det vore önskvärt att göra fler observationer av en och samma lärare i en längre period.

## 6. Didaktiska implikationer och vidare forskning

Vinterek (2006) menar att det inte råder en enad uppfattning kring vad individualisering innebär vilket säkerligen resulterar i att lärare bedriver sin undervisning på olika sätt. Vidare menar hon att individualisering inte sker i tillräcklig utsträckning, det vill säga att alla individualiseringstyper inte alltid används av en och samma lärare. Nyström (2008) menar att detta inte görs fullt ut eftersom det inte tas hänsyn till alla aspekter inom läsutveckling. Det krävs alltså en medvetenhet om alla betydelsefulla faktorer vad läsutveckling innebär för att lärare ska kunna individualisera undervisningen till fullo.

En slutsats som kan dras är att lärarna har både delade och skilda syner på vad individualiserad läsning i sva-undervisning innebär och agerar därefter. Lärarna har en delad syn om att nivåindividualisering är central inom detta. Vinterek menar dock att hastighetsindividualisering är den mest förekommande typen av individualisering (Vinterek 2006:74). Trots att lärarnas användande av hastighetsindividualisering kunde synliggöras genom observationerna, hade de nivåindividualisering som utgångspunkt för all typ av individualisering. Då Vintereks forskning skrevs för 10 år sedan kanske vi börjar se en förändring. Är nivåindividualisering mer förekommande idag och är det vad dagens lärare förknippar med individualisering i första hand? Lärarna använder sig vidare av flera

individualiseringstyper vid olika tillfällen för att individualisera sin undervisning, många som Vinterek menar är sällsynta vilket kan ses som positivt. Kanske har lärare en bredare syn på individualisering idag än för tio år sen?

Inom sva-undervisning innebär individualiserad läsning att läraren använder strategier, exempel och parallelldragningar genom rika tillfällen för interaktion och stöttning. Resultatet pekar i det stora hela på att lärarna är medvetna om flera betydelsefulla aspekter inom läsning i sva-undervisning, dock i olika utsträckningar. Ännu en slutsats som kan dras är att en av lärarna (L2) har lyft alla aspekter som poängteras i denna undersökning, vilket kan ställas positivt mot Vintereks och Nyströms ovannämnda resultat om att individualisering inte sker till fullo.

Ytterligare en slutsats som kan dras är att två av lärarna anser sig vara begränsade i att bedriva individualiserad läsning till fullo på grund av tidsbrist och brist på lokaler, vilket väcker en undran om de strukturella förutsättningarna i skolorna. Kan det fortfarande finnas spår av Skolverkets granskning (2010) som visade på att individualisering av undervisningen inte sker fullt ut på grund av strukturella förutsättningar i skolan? Då både L1 och L2 arbetar i samma skola och har delade meningar om detta, hänvisas till Vintereks resonemang om att kollegors tankar får stor betydelse för realisering av begreppet individualisering (Vinterek 2006). Det vore således intressant att undersöka hur samarbetet i skolor ser ut. I skolverkets granskning (2010) kom man fram till att rektorer brast i pedagogiska diskussioner med lärare vilket de menar var en orsak till att individualisering inte skedde i tillräcklig utsträckning (Skolverket 2010:32–33). Förslag till vidare forskning är således att undersöka relationen mellan rektors och lärares syn på individualiserad läsning i sva-undervisning, men även att titta på samarbetet mellan rektorer och lärare samt lärare emellan inom samma arbetslag.

## 6.1 Slutord

Slutligen påpekar Nyström att det finns för lite forskning om hur en individanpassad läsning praktiseras i en skolkontext och uppmanar till vidare forskning inom området. Lärarna i denna undersökning har använt sig av flera individualiseringstyper och visat en positiv syn på individualiserad läsning i sva-undervisningen, och lyfter även svårigheter med detta. Denna undersökning kan således användas för andra lärare att reflektera över sin egen undervisning

och för att få olika synvinklar på hur ett individualiserande förhållningssätt i sv-  
undervisningen kan bli synligt i klassrummet.

## 7. Litteratur- och källförteckning

Barton,D, Hamilton,M & Ivanic,R (Eds), (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London, Routledge.

Boo, S (2014). *Lärares arbete med individanpassning: Strategier och dilemman i klassrummet*. Linköping: Linköpings universitet.

Dalén, M (2011). *Intervju som metod*. Malmö, Gleerups utbildning.

Giota, J (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – En forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie,3:2013.

Hyltenstam, K (2007). Modersmål och svenska som andraspråk (s 45–71) I Ewald, A. & Garne, B (red.). *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. [reviderad upplaga] Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Lalander, P (2011). Observationer och etnografi. I: Ahrne, G. & Svensson, P. (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm, Liber AB.

Liberg, C (2007). Läsande, skrivande och samtalande (s.25–42) I Ewald, A. & Garne, B. (red.) *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. [reviderad upplaga] Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Myndigheten för skolutveckling (2007). *Att läsa och skriva- forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm. Myndigheten för skolutveckling.

Myrberg, M (2007) Läs- och skrivsvårigheter I Ewald, A. & Garne, B. (red.) (2007). *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. [reviderad upplaga] Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Nyström, I (2008). Skolans insatser för elever med en långsam läsutveckling. I Kullberg, B. & Nielsen, C. (red). *Skriftspråka eller skriftbråka - Att utvecklas till en läsande och skrivande människa*. 1. uppl. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Stanovich, K (1986). *Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy*. I: *Reading Research Quarterly*. 21 (4), s. 360–407.

Skolverket (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Fritzes.

Stoltz, T (2011) *Metoder för läsinlärning - En kvalitativ studie om lärarens metodval för läsinlärning i relation till individualisering*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Stukát, S (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Vinterek, M (2006). Individualisering i ett skolsammanhang. *Forskning i fokus*, nr. 31. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution.

Westlund, B (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm. Stockholms universitet.

## 7.1 Elektroniska källor

Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2014). *Hur bör sva bedrivas, inom svenskundervisningen eller separat?* Tillgänglig: <http://www.andrasprak.su.se/om-oss/vanliga-fr%C3%A5gor/grundskola/hur-b%C3%B6r-svabedrivas-inom-svenskundervisningen-eller-separat-1.200885> [Hämtad 2016-10-06].

Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2016). *Vilka elever ska undervisas i svenska som andraspråk?* Tillgänglig: <http://www.andrasprak.su.se/om-oss/vanliga-fr%C3%A5gor/grundskola/vilka-elever-ska-undervisas-i-svenska-som-andraspr%C3%A5k-1.1494099> [Hämtad 2016-11-08].

Skolinspektionen, Sammanfattning Rapport (2010). *Rätten till kunskap, En granskning av hur skolan kan lyfta alla elever*. <http://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/01inspektion/kvalitetsgranskning/skolors-kompensatoriska/kvalgr-komp-samf.pdf> [Hämtad 2016-10-06].

Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer - inom humanistisk - Samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [Hämtad 2016-10-06].

## 7.2 Otryckta källor

L1: Observation (25 minuter, 2016-10-10)

L2: Observation (25 minuter, 2016-10-12)

L3: Observation (30) minuter 2016-10-17)

L1: Intervju (25 minuter, 2016-10-10)

L2: Intervju (30,13 minuter, 2016-10-12)

L3: Intervju (36,26 minuter, 2016-10-17)

## Bilagor

### **Intervjuguide (bilaga 1)**

Jag vill informera om vetenskapsrådets etiska krav som finns i samband med skrivande av en uppsats, att du får information om vad arbetet handlar om samt att all information behandlas med sekretess och att du kan dra dig ur när helst du vill utan att det får konsekvenser.

1. Ålder, erfarenhet, årskurs?

2. Vad ledde dig in till läraryrket och till undervisning i ämnet svenska som andraspråk?

Kan du ge konkreta exempel för varje fråga nedan.

3. Hur ser du på begreppet individualiserad läsning i sva-undervisning?

-Vad anser du är det mest centrala inom detta område? (Specifikt för individualiserad läsning i sva-undervisningen?)

4. Vilka överväganden ligger till grund för din planering inom individualiserad läsning i sin sva-undervisning?

- Arbetar du något med formativ bedömning, hur?

-Tänker du på hur du anpassar lärandemiljön utifrån elevernas behov?

5. Hur anser du att du individualiserar läsningen i praktiken?

6. Hur ser förutsättningarna för din undervisning ut?

7. Vilka möjligheter och svårigheter stöter du oftast på?

8. Skulle du vilja se några förändringar som berör detta område överhuvudtaget, i sådant fall vilka?

9. Har du något att tillägga? Finns det något som du tycker att jag borde haft med?

10. Får jag komma tillbaka för eventuella frågor eller oklarheter?

## Observationsschema (bilaga 2)

Observationsschema	Skola:
	Lärare:
Läspassets början: tydlig start, flytande start, gemensamt/eget arbete direkt, återkoppling till föregående lektion	
Genomgång av uppgift/arbete: tydlig, strategier att använda sig av i läsningen, längd	
Uppgift: koppling till styrdokument, elev/läroarstjrt	
Arbetsform: gemensamt, individuellt, grupp	
Arbetets innehåll: alla läser samma bok, alla läser olika böcker men utifrån ramar,	
Återkopplingen: under lektion, individuellt, för gruppen, framåtsyftande/stöttning, koppling till kunskapskrav	



Ledarskapet: formellt/informellt, tydligt, säkert, flexibelt, tillåtande, problemlösande	
Vilka inslag (tillfällen/möjligheter) Individualiseringstyper, modellering, stöttning	
Avslutning av lektionen: exit ticket, reflektion, framåtblickande, återkopplande	
Övrigt	