

Individanpassad läsundervisning

ur tre lärares perspektiv

Av: Birsen Halef

Handledare: Cecilia Annell

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Examensarbete 2 15 hp

Svenska | Höstterminen 2016

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



Name of the study: Individualized reading education -out of three two grade teacher's perspective

Author: Birsen Halef student at Södertörns University

Supervisor: Cecilia Annell

Institute: Institute of culture and learning

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

Abstract

In today's society it is necessary to have good literacy to even manage in life. When it comes to school, reading is important for success in all subjects and to acquire new knowledge. It is therefore of great importance that reading education works well in school and that student's literacy development stimulates. The purpose of this study is to examine individualized reading education based on how three teachers in grade 2 describe their activity. The study also aims to examine the importance of formative assessment of students' reading skills before individualized reading education.

Through qualitative studies consisting interviews and observations with the teachers have three research questions been answered. The questions of the study are; *how do the teachers say that they individualize reading education? How do teachers relate to individualized education? Which formative assessments are made by teachers before individualizing reading education and how do they reflect on them?*

Based on, among other things, Vintereks individualization types and Sandler's theory of formative assessment, the results have shown that the teachers adapt their individual students' reading education based on their needs and circumstances. The result also shows that teachers are positive to individualize education for the students, but they believe it may be difficult when students have different needs appearing on different times as well as the time spent on the administration of the work instead of on the students. This means that circumstances in the classroom and the school's structural conditions put obstacles for teachers to individualize the education for the students completely. The teachers believe that it is important to do formative assessments of students to know where they are in their reading development and how to move forward to achieve their goals.

Keywords: Individualize reading education; individualize education, formative assessment, feedback.

Nyckelord: individanpassad läsundervisning, individanpassad undervisning, formativ bedömning, feedback.

Innehåll

1 Bakgrund	5
1.1 Syfte och frågeställningar.....	6
1.2 Studiens upplägg	6
1.3 Individanpassad undervisning	6
1.3.1 Individanpassad läsundervisning	8
2. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning	9
2.1 Individanpassad undervisning	10
2.2 Formativ bedömning	11
2.3 Tidigare forskning	13
3. Metod.....	16
3.1 Metodval.....	16
3.2 Urval, bearbetning och avgränsning av material.....	17
3.3 En kort beskrivning av lärarna	17
3.4 Etiska ställningstaganden	18
3.5 Analytiska verktyg och begrepp.....	18
4. Resultat och analys.....	18
4.1 Kort beskrivning av observationerna	19
4.2 Individanpassad läsundervisningen.....	20
4.2.1 Den individanpassade läsundervisningens effektivitet	21
4.2.2 Val av bänkböcker	21
4.2.3 Lärandemiljö utifrån elevernas behov.....	23
Sammanfattning	24
4.3 Lärarnas förhållningssätt till individanpassad undervisning.....	25
4.3.1 Hinder som försvårar individanpassad undervisning.....	27
4.3.2 Förändringar i skolan påverkar möjligheten till individanpassad undervisning	28
Sammanfattning	29
4.4 Formativa bedömningar inför individanpassad läsundervisning	30
Sammanfattning	33

5. Slutsatser och sluddiskussion.....	34
5.1 Metoddiskussion och vidare forskning	38
6 Litteratur och källförteckning	40
6.2 Tryckta källor	40
6.3 Elektroniska källor	41
6.4 Otryckta källor.....	42
7 Bilagor	43

1 Bakgrund

I dagens samhälle krävs det att man har en god läskunskap för att överhuvudtaget klara sig. Genom läsning får vi möjlighet att förändra våra liv och många världar öppnas för oss. Världar som är spännande, intressanta, irriterande, verkliga eller överkliga. När det gäller skolan är läsning viktigt för att lyckas i alla ämnen och för att inhämta ny kunskap. Därför är det av stor vikt att läsundervisningen fungerar bra i skolan samt att elevers läsutveckling stimuleras.

Enligt Skolverkets lägesbedömning 2015 har den svenska skolan stora problem. Den senaste PISA-studien (2012) bekräftar och förstärker bilden av att kunskapsresultaten i grundskolan fortsätter sjunka inom matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Enligt Skolverket ska utbildningen främja alla barns och elevers utveckling och lärande. Skolverket anser att skolan inte klarar av sitt uppdrag, det vill säga, att möta alla barn och elever efter deras förutsättningar i tillräcklig utsträckning (Skolverket 2015).

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (LGR) står det att "Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov" (Skolverket 2011:8). Enligt Skolinspektionens rapport 2010:14 som är en kvalitetsgranskning av skolan, individanpassar lärarna undervisningen emellertid delvis eller inte alls efter elevers behov och förutsättningar (Skolinspektionen 2010:3). Ia Nyström, forskare inom barns lärande, menar att det finns en avsaknad av ett individanpassat förhållningssätt i skolorna och bland lärarna. En av anledningarna till detta menar hon kan vara att det inte finns tillräckligt med forskning inom området. Därför är det viktigt att mer forskning bedrivs för att ge en ökad förståelse för individanpassning i undervisningen (Nyström 2008:142–151). Monica Vinterek, som forskar inom bland annat individualisering i ett undervisningssammanhang, menar däremot att begreppet individualisering i ett skolsammanhang är oklart då det i läroplanen beskrivs att individanpassad undervisning ska ske i förhållande till elevernas behov och förutsättningar. Hon menar att elever kan ha flera olika behov och därför måste läraren använda sig av olika typer av individualisering för att kunna anpassa elevernas undervisning (Vinterek 2006:9–12).

Då läsning är väldigt viktigt för att klara sig ute i vårt samhälle och då lärarnas individanpassning har fått kritik från olika instanser, är det relevant att bland annat undersöka hur lärare menar att de individanpassar läsundervisningen. Det är även relevant att undersöka lärarnas förhållningssätt till individanpassad undervisning. Eftersom det råder brist på forskning inom individanpassad undervisning enligt Nyström (2008) i synnerhet inom läsundervisning, skulle denna undersökning kunna vara ett bidrag till forskningen inom individanpassad läsundervisning.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka individanpassad läsundervisning utifrån hur tre lärare i årskurs 2 beskriver sin verksamhet. Studien syftar även till att undersöka betydelsen av formativ bedömning av elevernas läskunskaper inför individanpassad läsundervisning. Jag kommer att utgå från följande frågeställningar;

- Hur menar lärarna att de individanpassar läsundervisningen?
- Hur förhåller sig lärarna till individanpassad undervisning?
- Vilka formativa bedömningar görs av lärarna inför individanpassad läsundervisning och hur resonerar de kring dessa?

1.2 Studiens upplägg

Studien inleds med en beskrivning av vad individanpassad undervisning samt vad individanpassad läsundervisning innebär. I teoridelen tas studiens teoretiska utgångspunkt upp kopplat till undersökningen. Under samma rubrik kommer tidigare forskning som är relevant för studien att presenteras. I undersökningens metoddel beskrivs tillvägagångssättet för det insamlade materialet samt urval av detta. I analys och resultatdelen kommer jag att sammanställa och diskutera det empiriska materialet. Därefter kommer slutsatser, slutdiskussion och en metoddiskussion att presenteras samt förslag på vidare forskning.

1.3 Individanpassad undervisning

Idén om individualisering av undervisning i betydelse av individanpassad undervisning utgår från att elever är olika och att skolan inte ska försöka sträva efter att göra dem lika. Det innebär att det är skolans krav och förväntningar på eleverna som ska individanpassas, genom att anpassa undervisningen så att den fungerar optimalt för alla elever. Detta förutsätter att läraren har god kännedom om elevens styrkor och svagheter, som i sin tur kräver en nära relation mellan lärare och elever (Vetenskapsrådet 2013:54).

Även Skolinspektionen poängterar vikten av bra relation mellan lärare och elever i sin kvalitetsgranskning av skolan. De menar att det är en förutsättning för att eleverna ska kunna lära sig på ett bra sätt. Skolinspektionen menar även att, för att kunna anpassa undervisningen efter varje elevs behov och förutsättningar måste läraren känna sina elever bra. Men en slutsats i granskningen som Skolinspektionen har gjort, är att lärarna inte har tillräckligt nära och goda relationer med sina elever

för att ge en undervisning som gör eleverna så trygga att de vågar tala på lektionerna. Skolinspektionen menar att bristen på relation sätter hinder för lärarna att kunna utgå från elevernas behov och bakgrund (Skolinspektionen 2010:4). För att eleverna ska utvecklas i sitt lärande förutsätter det således att lärarna känner sina elever väl för att kunna individanpassa undervisningen för dem.

I läroplanen (2011) framgår det att:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Skolverket 2011:8).

Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Skolverket 2011:8).

Citaten ovan indikerar att lärare måste ta hänsyn till elevers förutsättningar och behov vid planering av undervisningen för att främja elevernas fortsatta utveckling. Då eleverna har olika behov och förutsättningar måste skolan kunna tillmötesgå dessa elever genom att anpassa undervisningen till dem.

Christer Stensmo, forskare inom bland annat pedagogik, förespråkar betydelsen av att individanpassning skall genomsyra all undervisning i skolan. Det skulle innebära en variation av undervisningens innehåll och form, tidsramar, studiesätt samt anpassning av undervisningen efter elevens behov. Stensmo menar att det i en heterogen grundskoleklass finns stor vidd mellan elevers förutsättningar för lärande, kunskaper och färdigheter (Stensmo 2008:203–236). Stensmos uttalande belyser åter vikten av att lärare bör känna sina elever väl för att känna till deras kunskaper, färdigheter men även sättet de lär sig på.

Skolverket menar att en individualiserad undervisning i betydelse av individanpassad undervisning förutsätter en aktiv lärarroll, nära relationer mellan lärare och elev, att läraren har kännedom om elevens behov samt förmåga och vilja att möta dessa behov. Det förutsätter även ett synsätt där skolan och lärarna har ett ansvar för att alla elever lyckas i sin undervisning i motsats till att eleverna själva bär ansvaret för sitt lärande (Skolverket 2009:43).

1.3.1 Individanpassad läsundervisning

Skolans viktigaste uppgift enligt Ingvar Lundberg, forskare inom läs-och skrivutveckling, är att se till så att alla elever lär sig att läsa. Han menar att den uppgiften är mer än någonsin angelägen idag då skriftspråket har en sådan betydelse i både arbetslivet och i samhället. Är inte läsningen bra är risken att hamna utanför överhängande då de flesta arbeten idag kräver en god läsfärdighet (Lundberg 2006:4).

Kunskapskraven för vad elever ska kunna efter årskurs 3 är bland annat att eleven kan läsa bekanta elevnära texter med flyt. Detta ska de kunna genom att använda sig av lässtrategier på ett huvudsakligt fungerande sätt. De ska även genom att kommentera och återge viktiga delar av textens innehåll på ett enkelt sätt visa på grundläggande läsförståelse (Skolverket 2011:252). För att eleverna ska kunna uppnå kunskapskraven inom läsning måste läraren kunna tillgodose elevernas behov genom att anpassa läsundervisningen för dem utifrån deras kunskapsnivå men även att ge eleverna lässtrategier som stödjer dem i sin läsutveckling. Barbro Westlund, som bland annat har forskat om elevers läsutveckling, presenterar fyra grundstrategier för att hjälpa eleverna att komma vidare i sin läsning och dessa är; *att förutspå/ställa hypoteser till texten, att ställa frågor till texten, att reda ut oklarheter i texten samt att sammanfatta texten*. Westlund menar att grundstrategierna kan användas i helklass, i små grupper eller av enskilda elever (Westlund 2012).

Individanpassad läsundervisning handlar bland annat om hur böcker väljs ut och vilka texter varje elev möter i skolan. Aidan Chambers och Lucy Calkins menar att det är viktigt att eleverna får välja bok utifrån intressen och personlighet. De menar även att det är nödvändigt att läraren vid dessa val finns som stöd och vägledare för att texterna ska matcha elevernas kunskapsnivå. Detta är viktiga aspekter för att elevernas läsoplevelse ska bli så optimal som möjligt (Chambers 2001, Calkins 2010:23). Chambers poängterar även vikten av lärarens granskning av elevernas litteratur, då eleverna ofta tenderar till att välja böcker baserat på deras intressen och därmed inte passar deras kunskapsnivå (Chambers 2001). Calkins hävdar att läsningen fungerar bäst om eleverna själva får välja böcker men att detta ska ske utifrån lärarens fortlöpande bedömning av elevernas läskunskaper så att läraren kan anpassa läsundervisningen för dem (Calkins 2010:23). Det är således av stor betydelse att läraren har kännedom om var varje elev befinner sig i sin läsutveckling för att kunna hjälpa eleverna att välja rätt bok. Det är därmed lärarens förmåga att bedöma elevers läskunskap samt att anpassa läsundervisningen som avgör hur bra eleverna kommer att lyckas i sin läsning.

Christian Lundahl, som forskar om bedömning i skolan, poängterar vikten av att eleverna bedöms på sina kunskaper för att främja deras lärande och kunskapsutveckling. Han menar att bedömning kan och

bör vara en bedömning för lärande (Lundahl 2011:11). Lärares bedömning av elevers läskunskaper är sålunda viktigt för att eleverna ska kunna få en så bra individanpassad läsundervisning som möjligt.

Läsliftet

Regeringen har i budgetpropositionen för 2014, bland annat gjort bedömningen att många lärare behöver mer kunskaper om fler metoder för att kunna individanpassa läsundervisningen för sina elever, detta i syfte att bättre stödja elevernas läsutveckling. Därför har regeringen gett Skolverket i uppdrag att genomföra en läs- och skrivsatsning, det så kallade Läsliftet. Detta ses främst som en uppgift för ämnet svenska, men då det uppmärksammades i samband med PISA-undersökningen (2012) att eleverna även hade stora svårigheter att ta till sig faktatexter, behöver även lärare i andra ämnen lära sig mer om läsprocessen som en del av ämnet, menar regeringen. Därför föreslår regeringen i budgetpropositionen en kompetensutvecklingsinsats med utbildade handledare samt webbaserat stöd för olika lärarkategorier där fokus ligger i det kollegiala lärandet (prop. 2013/14:1, utg. omr. 16, s. 63).

Regeringen menar att insatserna bör fokuseras på olika lässtrategier som stödjer både den tidiga men även den mer komplexa och språkligt avancerade läsförståelsen och läsfärdigheten. Även Calkins poängterar vikten av lässtrategier för att eleverna ska kunna tillgodose sig läsningen på ett effektivt sätt. Dessa strategier är något som läraren ska tillföra eleverna menar hon (Calkins 2010:85). Målet med regeringens insatser är att lärarna ska få vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetsätt för att på så sätt utveckla och förbättra elevernas läsförmåga (prop. 2013/14:1, utg. omr. 16, s. 63). Denna satsning ska införas i större skala från läsåret 15/16 och tre år framåt (ibid). Det innebär att satsningen med Läsliftet har startat i det flesta skolor idag.

2. Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

I detta kapitel presenteras de teorier som används för att förstå hur lärare kan individanpassa läsundervisningen. Kapitlet består av tre olika delar. I den första delen fokuseras det generellt på vilka typer av individanpassningar det finns utifrån Vintereks individualiseringstyper (Vinterek 2006). Individualiseringstyperna används som analytiska verktyg i denna undersökning för att belysa hur lärare menar att de individanpassar läsundervisningen för sina elever. I den andra delen kommer begreppen formativ bedömning och feedback att presenteras utifrån bland annat Sadler(1989) och Black & William (1998) och deras betydelse för individanpassad läsundervisning och elevers läsutveckling. Formativ bedömning och feedback används som analytiska begrepp i denna

undersökning. Den tredje delen tar upp tidigare forskning inom individanpassad undervisning, individanpassad läsundervisning samt formativ bedömning.

2.1 Individanpassad undervisning

Monika Vinterek (2006) skriver i *Individualisering i ett skolsammanhang* att individualisering i grundskolan finns tydligt framskriven i styrdokumentet. Detta beskrivs i termer av en anpassning till elevernas läggning, mognad, förmågor, förutsättningar, erfarenheter, intressen, och behov. Hon menar att individualisering kan vara av olika slag och kan skifta i form, så som innehåll, omfång, nivå, material, arbetstempo, metod eller hur elevernas arbete skall värderas. Det kan även röra sig om val och anpassning av studiemiljö och frågor om vilket eller vilken grad av ansvar som ska vila på den enskilde eleven. Syftet med Vintereks forskning har varit att samla, summera och integrera kunskap om individualisering i ett skolsammanhang (Vinterek 2006).

Vinterek ställer sig frågan om vilka av elevernas individuella behov som avses i läroplanen och vad det är för behov som finns. Hon menar att utredningen av behoven som avses i läroplanen kan bilda utgångspunkt i förståelsen av hur individualisering i ett skolsammanhang skall kunna förstås. Då eleverna har många olika behov och dessa behov framträder vid olika tillfällen kan det vara svårt för läraren att veta vilka av dessa behov hon/han behöver anpassa undervisningen till. På grund av olika behov för olika elever kan individualisering i vissa fall gynna vissa elever men missgynna andra (Vinterek 2006: 11-12). Detta gäller även för relationen mellan olika elevers behov men även förhållandet mellan omedelbara behov och behov som gör sig gällande först i framtiden uppmärksammas inte heller, menar Vinterek. En annan viktig grundläggande fråga gäller synen på vem som bär huvudansvaret för olika individualiseringsaspekter i en undervisningspraktik där svaret spänner mellan två poler, med läraren vid den ena och eleven vid den andra. Läraren har ett ansvar för att utveckla elevernas intressen, men även att ge dem nya intressen. Detta görs genom att läraren anpassar innehållet i undervisningen på olika sätt, så som till exempel att hitta sådant som intresserar eleven eller genom att anpassa tiden och omfånget för att lära sig ett visst ämne men även genom att anpassa svårighetsgraden på det som skall läras in. Elevernas ansvar ligger i att göra klart de uppgifter läraren gett dem (Vinterek 2006:41–53).

Vinterek har utformat en typologi för att synliggöra de olika former som en individualiserad undervisning kan anta utifrån elevernas olika behov av anpassad undervisning. Typologin är baserad på redan existerande termer men även på några nya som har synliggjorts i Vintereks material men inte varit namngivna tidigare (Vinterek 2006:46):

Individualiseringstyper

- Innehållsindividualisering
- Omfångsindividualisering
- Nivåindividualisering
- Metodindividualisering
- Hastighetsindividualisering
- Miljöindividualisering
- Materialindividualisering
- Värderingsindividualisering

Då man försöker att hitta ett innehåll som svarar mot den enskilda elevens behov av viss kunskap och/eller att innehållet svarar mot elevens intressen brukar man prata om *innehållsindividualisering*. *Nivåindividualiseringen* ses som ett sätt att försöka möta elevers olika nivåer av ”färdigheter” och ”skickligheter” inom ramen för ett ämne eller ämnesområde. *Omfångsindividualisering* sker då omfattningen av ett läromedel anpassas efter en elevs förutsättningar detta sker endast i samband med nivå-och/eller innehållsindividualisering. Då individualiseringen har en hur-aspekt kan det handla om *hastighetsindividualisering* och/eller *metodindividualisering*. *Hastighetsindividualisering* innebär att tiden kan anpassas genom att den totala skoltiden varieras. Denna individualiseringstyp är det vanligaste sättet att försöka anpassa undervisningen till den enskilde eleven och innebär att eleven ”arbetar i egen takt” menar Vinterek. *Metodindividualiseringen* innebär att rätt metod väljs ut vid rätt tillfälle. *Miljöindividualisering* innebär att miljön i klassrummet anpassas så att den ska passa så många elever som möjligt men även att eleverna kan välja var de ska arbeta med sina uppgifter. När elever får olika texter som är anpassade till deras kunskapsnivå pratas det om *materialindividualisering*. *Värderingsindividualisering* innebär att istället för att bedömningen av eleven sker i förhållande till andra elevers prestationer eller fastställda gemensamma mål kan bedömningen göras i förhållande till elevens egen prestation (Vinterek 2006:41–53).

2.2 Formativ bedömning

Bedömning brukar delas in i flera olika bedömningsformer, *summativ bedömning*, *formativ bedömning* där både *självbedömning* och *kamratbedömning* ingår. Den *summativa bedömning* som ofta beskrivs som ”bedömning av lärande” är den bedömning som sker genom olika former av kunskapstester. Detta för att läraren ska kunna ge rätt betyg och omdömen till eleven. Denna bedömningsform innebär enligt Anders Jönsson, som forskar inom olika bedömningsformer, att läraren summerar elevens kunskaper utan att ge eleven någon återkoppling, vilket kan ge negativa effekter på elevens lärande, då *summativ*

bedömning inte ger eleven stöd i det fortsatta lärandet (Jönsson 2011:133–134). *Självbedömning och kamratbedömningar* är bedömningsformer som inte tillämpas av lärarna utan av eleverna själva. Självbedömning är ett sätt för eleverna att bedöma sin egen insats. För att kunna klara av det måste eleverna veta vilket målet är, var de befinner sig i förhållande till målet och hur de ska uppnå detta mål. Kamratbedömning är ett sätt för eleverna att bland annat bedöma varandras uppgifter utifrån mål och kriterier men även att ge varandra feedback på uppgifterna vilket innebär att eleverna får feedback från två olika instanser, läraren och sina klasskamrater (Black och Wiliam 1998:25–26, Jönsson 2011:87, Sadler 1989).

I denna undersökning kommer fokus att ligga på formativ bedömning och feedback. Formativ bedömning beskrivs oftast som ”bedömning för lärande” eftersom den oftast används av lärare för att bedöma elevernas utveckling. Denna form av bedömning sker kontinuerligt då läraren är i behov av ständig information om vad eleverna vet och vilka strategier som skall användas i inlärningsprocessen för att de ska utveckla sitt lärande. För att eleverna ska veta vad nästa steg i undervisningen är behöver läraren framföra detta för dem. Detta för att stötta eleverna att komma vidare med sina studier och för att som lärare kunna individanpassa undervisningen utifrån deras behov och förutsättningar (Black & Wiliam 1998, Jönsson 2011, Wiliam 2013, Wiliam & Leahy 2015).

Royce D Sadler (1989) som forskar inom olika bedömningsformer, diskuterar i artikeln *Formative assessment and the design of instructional systems*, betydelsen av formativ bedömning i all undervisning i skolan. Den teori om formativ bedömning som beskrivs i artikeln är relevant för ett stort urval av studieresultat i en mängd olika ämnen. Detta gäller speciellt där flera kriterier används för att göra bedömningar på kvalitén av elevernas svar. Det han menar är att eleverna blir bedömda utifrån den kvalité deras svar har och därmed kan utveckla sitt arbete på ett positivt sätt. Hans teori har ingen betydelse i utfall där elevernas svar kan bedömas utifrån om de är rätt eller fel, det vill säga summativ bedömning. Den formativa bedömningen ska istället användas där elever kan förbättra sitt eget arbete under den faktiska produktionen (Sadler 1989:119–121).

Feedback är en nyckelfaktor i den formativa bedömningen enligt Sadler. Det är en omedelbar reaktion på hur framgångsrikt det som görs är (Sadler 1989:120–121). Han menar att feedback har två användningsområden, det vill säga läraren och eleven. Läraren använder feedback för att kunna göra utvärderingar, omvärderingar och urval av sin undervisning. Eleven använder den givna feedbacken för att upptäcka sina svagheter och styrkor och på så sätt kunna utvecklas i sina kunskaper. Detta innebär att läraren måste veta vilka förmågor eleverna ska utveckla och att läraren även ska veta hur eleverna ska kunna förbättra sina prestationer för att utvecklas i sina studier (Ibid).

Paul Black och Dylan Wiliam, som båda forskar inom olika bedömningsformer, menar att klassrummet är ett av de viktigaste områdena att fokusera på om man vill höja skolans resultat. Detta eftersom det är i klassrummet som lärandet huvudsakligen sker. De menar att undervisningen är en interaktiv process, genom att läraren gör något, får en reaktion och ändrar sin undervisning baserad på den reaktion denne fick. Det gör undervisningen mer effektiv. De påstår att om den formativa bedömningen används som ett sätt att systematisera arbetet på leder det till bättre lärande och därmed bättre skolresultat (Black & Wiliam 1998). Precis som Black och Wiliam menar både Wiliam och Jönsson att formativ bedömning syftar till att utveckla elevernas kunskaper och lärarens undervisning under utbildningsprocessen (Jönsson 2011:133, Wiliam 2013:17,).

Black och Wiliam menar att Feedback bör ha fokus på en specifik uppgift och ges regelbundet medan uppgiften fortfarande är relevant för att den ska ha effekt, det vill säga att den ges i sitt sammanhang. Eftersom mycket av bedömningen som ges är av summativ form menar de dock att mycket av den feedback som ges till eleverna är väldigt svag och ineffektiv (Black och Wiliam 1998). Även Jönsson menar att feedback är en effektiv form av formativ bedömning som leder eleven framåt i sin utveckling. (Jönsson 2011:76) Han hävdar även att både positiv och negativ feedback kan ge effekt på elevernas prestation. Detta i form av att de elever som får negativ feedback sporras att göra bättre ifrån sig nästa gång och eleverna som får positiv feedback fortsätter med en svår uppgift utan att ge upp (Ibid s.82).

Det viktigaste med den formativa bedömningen och feedback som ges till elever är att det finns ett syfte och att detta syfte leder eleven framåt i sin utveckling. Bedömningen ska även leda till att läraren ska kunna individanpassa undervisningen, i detta fall läsundervisningen, för eleverna så att de ska kunna utvecklas i sitt läsande.

2.3 Tidigare forskning

Nedan kommer det att presenteras tidigare forskning generellt om individualisering i skolsammanhang samt om formativ bedömning.

Tidigare forskning om individualisering

Då det har varit svårt att hitta relevant forskning om individanpassad läsundervisning kommer det nedan att presenteras tidigare forskning om individanpassad undervisning generellt samt hur lärare kan arbeta med läsundervisningen.

Christer Stensmo (2008) har skrivit i boken *Ledarskap i klassrummet* om individualisering i ett skolsammanhang där läraren individanpassar undervisningen till den enskilde elevens olika behov och förutsättningar. Individanpassad undervisning kan enligt Stensmo innebära variation av undervisningens *innehåll*, variation av undervisningens *former*, variation av *tiden* eleven behöver för att lära sig, variation av *lärstilar* samt variation med avseende på *elever med behov av särskilt stöd* (Stensmo 2008:203–236) Stensmos och Vintereks (2006) typer av individualiseringar för att anpassa undervisningen liknar varandra men formulerade på olika sätt, därför anser jag denna avhandling relevant för min undersökning.

Lucy Calkins (2010) skriver i boken *Färdplan för klassrummets läsundervisning* om hur lärare ska hjälpa sina elever att utvecklas i sin läsning. Syftet med boken är att visa lärare hur de kan arbeta med läsworkshops i sina klassrum för att stärka elevernas läsförmåga och läsförståelse. Hon beskriver även hur lärarna kan utvecklas för att möta sina elever där de befinner sig i sin läsning. I boken pekar hon på vad som är viktigt i läsundervisningen och vad eleverna behöver för att uppnå detta (Calkins 2010).

Skolinspektionen (2010) har sammanställt en kvalitetsgranskning, *Rätten till kunskap*, som handlar om hur och om skolan lyckats ge varje elev en möjlighet att uppnå goda resultat. Granskningen har genomförts i 40 olika skolor i Sverige där observationer och intervjuer av lärare, elever och rektorer har utförts. Resultatet av granskningen har bland annat visat att lärarna inte individanpassar undervisningen efter elevers olika behov och förutsättningar i tillräckligt stor omfattning vilket Skolinspektionen menar att det finns behov av för att ge alla elever möjlighet att utveckla. (Skolinspektionen 2010:16). På de skolor där individanpassningen fungerar bättre har det observerats att kommunikationen är bättre mellan lärare och elever, vilket är en förutsättning för att eleverna ska kunna utvecklas (Skolinspektionen 2010:16). Då min undersökning bland annat syftar till att ta reda på hur lärare ser på individanpassad undervisning anser jag att denna kvalitetsgranskning är relevant för min undersökning.

Tidigare forskning om formativ bedömning

Anders Jönsson (2010) har i avhandlingen *Lärande bedömning* skrivit om hur bedömning kan utformas för att eleverna ska få ett effektivt stöd i sitt lärande. Syftet med avhandlingen är att presentera bedömningsformer som underlättar elevernas lärande och den riktar sig främst till lärare och lärarstudenter som undervisar/ska undervisa elever på grundskolan. Jönsson förklarar i sin avhandling vad lärande bedömning innebär. Han menar att bedömningen handlar om att ta reda på var eleverna befinner sig i sin lärprocess i förhållande till målet och hur läraren ska hjälpa eleverna att

uppnå detta mål. Detta innebär att för att det ska vara lärande bedömning ska man hantera följande frågor; *Vart ska eleven? Var befinner sig eleven i förhållande till målet? Hur ska eleven göra för att komma vidare mot målet?* (Jönsson 2011:57). Jönsson skriver även om feedback där han precis som Sandler(1989)menar att det utgör en central komponent av lärande bedömning (Jönsson 2011:75–77). Då formativ bedömning är en del av den lärande bedömning och då även jag kommer att använda mig av feedback i analysen är denna avhandling relevant för denna undersökning.

Paul Black och Dylan Wiliam (1998) har i artikeln *Assessment and classroom learning* gjort en stor översikt över forskningsresultat om formativ bedömning och dess påverkan på undervisningen. Ett framträdande drag som de uppmärksammat är att det skett en förskjutning från bedömningar i form av tester och prov till mer formativa bedömningar de senaste åren. Denna förändring menar de är ett starkt bidrag till att förbättra lärandet i klassrummet. Huvudsyftet med Black och Wiliams översikt har varit att kartlägga bevisning för att formativ bedömning kan bidra till förbättring av lärande i klassrummet. Deras resultat bevisar detta, det vill säga att eleverna utvecklas i sin undervisning samt att lärarna kan individanpassa undervisningen i högre grad utifrån elevernas kunskapsnivå. I artikeln tar de även upp den positiva effekten feedback kan ge elevernas kunskapsutveckling (Black och Wiliam 1998:9–11). Denna översikt av Black och Wiliam är relevant för min undersökning då jag kommer att använda mig av både formativ bedömning och feedback som analytiska begrepp.

Dylan Wiliam och Siobhán Leahy (2015) har gett ut boken *Handbok i formativ bedömning-strategier och praktiska tekniker*. Författarna menar att formativ bedömning är en av de mest kraftfulla verktyg som finns för att förändra klassrumspraktiken och på så sätt gynna elevernas utveckling (Wiliam & Leahy 2015:11). Bokens syfte är att ge stöd till lärare som vill förbättra sin klassrumspraktik genom att använda sig av olika tekniker för formativ bedömning. Författarna menar att det enda sättet att öka skolprestationen, är att förbättra lärarkvaliteten. I boken presenteras Dylan Wiliams (2013) fem nyckelstrategier som han skriver om i bok *Att följa lärande-formativ bedömning i praktiken*, men här läggs fokus på hur man rent praktiskt genomför och utvecklar formativ bedömning i klassrummet. Nyckelstrategierna är: *1 Att klargöra, delge och förstå lärandemålen samt kriterier för framsteg. 2 Genomföra effektiva diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter som tar fram belägg för lärande. 3 Ge feedback som för lärandet framåt. 4 Aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra. 5 Aktivera eleverna till att äga sitt lärande* (Wiliam 2013:61). Dessa strategier är optimala menar författarna för att lärarna bättre ska kunna möta elevernas behov och anpassa undervisningen utifrån det (Wiliam & Leahy 2015:17–25). Då jag undersöker hur lärare bedömer formativt sina elever för att individanpassa läsundervisningen anser jag att Leahy & Wiliams bok är relevant för denna undersökning.

3. Metod

Detta kapitel ämnar presentera och motivera metodvalen som har gjorts i denna undersökning.

3.1 Metodval

För att undersöka individanpassad läsundervisning utifrån hur tre lärare i årskurs 2 beskriver sin verksamhet samt att undersöka betydelsen av formativa bedömningar av elevernas läskunskaper inför individanpassad läsundervisning, har jag valt att göra både intervjuer med lärare och observationer av undervisning.

Både de genomförda intervjuerna och observationerna har varit av kvalitativt karaktär (Dalen 2011:17). Jag anser det vara bästa metoden för att besvara undersökningens forskningsfrågor.

Intervjuerna har genomförts för att få lärarnas uppfattning om individanpassad undervisning men även anpassad läsundervisning samt hur formativa bedömningar görs av lärarna för att kunna individanpassa läsundervisningen. Observationerna som har varit öppna, det vill säga att lärarna och eleverna har varit medvetna om min närvaro, har genomförts för att insikten för lärarnas förutsättningar inom individanpassad läsundervisning ska fördjupas. Därmed är denna undersökning en etnografisk undersökning (Lalander 2011:83–89). Då jag använder teorier för att aspekter i empirin ska belysas blir denna undersökning även abduktiv (Dalen 2011:123).

Intervjuerna har varit semistrukturerade då individanpassad undervisning innehåller flera olika aspekter så som formativ bedömning, feedback och individualiseringstyper. En intervjuguide (se bilaga 1) har använts vid intervjuerna för att få en djupare inblick i hur de olika aspekterna förhåller sig till varandra (Dalen 2011:35). Intervjuguiden gavs ut till respektive lärare efter observationerna tillsammans med de forskningsetiska principerna, det vill säga 1-2 veckor innan intervjuerna. Detta i hopp om att få genomtänkta svar inför intervjuerna. Vid observationerna har ett observationsschema (se bilaga 2) använts för att få ett bredare perspektiv på lärarnas uttalanden men även för att observationerna ska kunna analyseras utifrån samma aspekter som intervjuerna. För att få med lärarnas egna ord och för att undvika olämpliga tolkningar av deras uttalanden har samtliga intervjuer spelats in på mobil (Dalen 2011:35). Innan inspelningarna gjordes frågade jag samtliga lärare om tillstånd, vilket beviljades av alla tre.

3.2 Urval, bearbetning och avgränsning av material

Jag valde att intervjua och observera tre lärare i årskurs 2 på en skola söder om Stockholm. Alla tre lärarna observerades 1-2 veckor innan de intervjuades, detta för att jag skulle kunna lyfta händelser från observationen i intervjun vid eventuella oklarheter.

Enda anknytningen jag har till dessa lärare är att jag har utfört en av mina VFU-perioder (Verksamhetsförlagd utbildning) på skolan. Första kontakten med lärarna har varit vid förfrågan om deras deltagande i denna undersökning. Det som kan ha påverkat undersökningen kan ha varit under en av observationerna då läraren hade glömt att jag skulle komma, vilket kan ha lett till en viss stress hos både läraren och eleverna.

Intervjuerna transkriberades på datorn genom transkriberingsprogrammet oTranscribe på så sätt kunde jag få ner så noggrann data som möjligt (Dalen 2011:72). Då jag använde mig av semistrukturerade intervjuer sorterades data under tillhörande forskningsfrågor för att få en tydligare översikt över lärarnas svar (Ibid s.69).

Utifrån observationsschemat gjordes det täta beskrivningar av observationerna för att på så sätt återskapa situationer på ett optimalt sätt. Jag har lagt mycket tid på att bearbeta mitt empiriska material. Detta för att underlätta för mig framöver men samtidigt bevara hög kvalitet på undersökningen genom att få med så många intressanta detaljer som möjligt (Kaijser & Öhlander 2011:141).

Eftersom jag från början hade en ganska bred intervjuguide för att inte begränsa mig och för att kunna göra urval utifrån vad jag fick fram i intervjuerna, var jag tvungen att reducera mycket av lärarnas uttalanden som inte var relevant för denna undersökning. Jag befann mig med andra ord i "representationsproblemet". Detta innebär att en reduktion av empirin görs genom att beskära materialet till vad som anses vara mest intressant och överraskande för undersökningen (Rennstam & Wästerfors 2011:202).

3.3 En kort beskrivning av lärarna

För att det inte ska vara för komplicerat att läsa resultatet har jag valt att benämna lärarna för lärare A, lärare B och lärare C. På så vis anser jag att det blir lättare att urskilja dem åt men även att den information som framkommer förtydligas. Lärarnas kön är irrelevant i denna undersökning men kommer dock inte att döljas.

Lärare A har arbetat som lärare i tre år och innan arbetade hon som fritidspedagog. Hennes klass består av 23 elever. Lärare B var från början förskolelärare men utbildade sig till lärare och har nu arbetat i 17 år som lärare. Hon har 22 elever i sin klass. Lärare C var från början barnskötare men utbildade sig till lärare för 28 år sedan och har arbetat som lärare sedan dess. Hennes klass består idag av 22 elever. Alla tre lärarna har fortbildat sig genom regeringens satsning *Läsllyftet* för att bättre kunna möta sina elevers behov inom läsningen. Hela låg- och mellanstadiet arbetar även utifrån *En läsande klass*¹ för att öka elevernas läsförståelse och för att alla lärare ska använda sig av samma lässtrategier för att skapa en enhetlig läsundervisning. Skolan har inför höstterminen även satsat på att stärka lärarnas kompetens inom formativ bedömning i läsundervisningen, detta genom att lära sig mer om Dylan Williams fem nyckelstrategier.

3.4 Etiska ställningstaganden

Då denna undersökning är gjort i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har samtliga informanter fått information om att deras deltagande är frivilligt och kan därför avbrytas när som helst. Efter att informanterna har blivit informerade om de forskningsetiska principerna vilka innefattar *samtyckeskravet*, *informationskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* har samtliga samtyckt till att delta i undersökningen. De har även informerats om att ingen utomstående ska kunna identifiera dem då informationen om dem behandlas varsamt. Empirin som har framkommit i denna undersökning kommer enbart att användas för det den är avsedd för (Dalen 2007:25–30).

3.5 Analytiska verktyg och begrepp

Analytiska verktyg kommer i denna undersökning, som tidigare nämnts i kapitel 2 (2.2 s.11), att vara Vintereks individualiseringstyper. Dessa individualiseringstyper kommer att belysa hur lärarna beskriver att de individanpassar läsundervisningen men även hur de förhåller sig till individanpassad undervisningen. Jag kommer även att använda mig av de analytiska begreppen, formativ bedömning och feedback för att besvara tredje forskningsfrågan.

4. Resultat och analys

I detta kapitel kommer alla tre lärarnas intervju svar och observationer analyseras utifrån analysverktygen och begreppen, teoretiska utgångspunkter samt tidigare forskning som jag valt att använda mig av i denna undersökning. Även forskning som tagits upp i bakgrunden kommer att tas upp om den anses relevant för analysen.

¹ <http://www.enlasandeklass.se/>

Jag kommer att börja med en kort beskrivning av observationerna sedan presentera svaren från intervjuerna som analyseras efter varje fråga. Urval av observationerna kommer lyftas där jag anser att det behövs för närmare förklaring av lärarnas uttalanden.

4.1 Kort beskrivning av observationerna

Alla tre lärarna i undersökningen använder sig av samma läsebok i sina klasser, *Resan till skatten* av Martin Widmark. Boken ingår i serien *Jag läser*² som består av fyra böcker med tillhörande övningsbok och lärarhandledning. *Resan till skatten* är till för årskurs 2 och den är nivåanpassad genom att det finns en gul ruta med text för dem svagare läsarna samt en lite längre text för dem som kan läsa bättre. Under observationerna som gjordes under läsningen i ämnet svenska arbetade klasserna med läseboken och tillhörande frågekort utifrån lärarhandledningen. Varje observationstillfälle var 60 minuter långt.

I lärare A:s klass är det onsdag och läsläxan ska avslutas. Läraren går igenom svaren på frågorna som tillhör kapitel 4. Alla elever ska svara på 3 frågor från ett frågekort som följer med i lärarhandledningen för varje kapitel. På kortet finns det även en extra fråga som utmaning för de starkare elever. Läraren ber en av eleverna att läsa upp första frågan och de andra eleverna räcker upp handen och svarar. Svaren skrivs upp på tavlan. Har någon av eleverna fel, ber läraren denna elev att slå upp sidan där svaret står och se om svaret stämmer. Hon säger aldrig rakt ut att det är fel svar, utan vill att eleverna ska söka efter det rätta svaret själva. Den läsning som kunde höras var när eleverna läste upp frågorna eller läste från boken för att hitta det rätta svaret, man kan höra att nivån på läskunskaperna är varierande.

I lärare B:s klass är det måndag och kapitel 4 ska introduceras för klassen. Först läser läraren högt för klassen så att eleverna ska få höra texten med intonation och rätt uttal av orden, sedan läser hela klassen tillsammans. Inför detta kapitel ska eleverna söka efter sammansatta ord och –ng ljud utifrån övningsboken. Läraren frågar efter dessa ord och de elever som har hittat några av orden räcker upp handen och svarar. Därefter stafettläser hela klassen, där varje elev får läsa en mening var, antingen från gula rutan eller vanliga texten. Vissa av eleverna får stöd av läraren genom att hon säger första bokstaven eller läser med eleverna.

²<http://www.martinwidmark.se/en-ny-laslara/>

I lärare C:s klass är det fredag och även de ska avsluta läsläxan av kapitel 4. Varje dag får 4 elever läsa högt för klassen. Därför börjar lektionen med att de sista fyra eleverna läser högt inför klassen. Därefter ska eleverna svara på frågorna från frågekortet. Här arbetar eleverna individuellt med frågorna och läraren går runt och ser till att de arbetar på. De elever som inte kan hitta svaret får till svar ”läs, svaret finns där”. Läraren förklarar frågorna närmre för de elever som inte har förstått frågorna. Den läsning som hörs här, är när de fyra eleverna läser högt och när de elever som sitter närmast mig söker efter svaren i texten, det går även här att höra att nivån på läskunskaperna varierar.

4.2 Individanpassad läsundervisningen

I detta avsnitt kommer en presentation av hur lärarna menar att de konkret individanpassar läsundervisningen. Lärarnas svar kommer att presenteras under varje intervjufråga samt analyseras därefter.

Samtliga lärare menar att individanpassad läsundervisning för dem är att anpassa texter till elevernas nivå. Eftersom elever har olika behov och befinner sig olika i deras läsutveckling är de väldigt viktiga att anpassa läsningen för varje elev. Lärare A menar att det är viktigt att anpassa läsningen då eleverna är ”olika individer och har olika nivåer i läsningen”. Hon menar även att om man lägger ner mycket tid på läsningen tar det inte mer än två veckor innan man ser resultat. Lärare B poängterar att det ska finnas olika delmål i läsningen och att texterna är nivåanpassade. För Lärare C innebär individanpassad läsundervisning att texterna inte är för lätta eller för svåra, utan det ska vara ”texter som man kan gå vidare med”. För att anpassa läsningen är det viktigt att ”ha koll” hela tiden menar hon.

Om man tittar på lärarnas uttalanden kan man förstå att de individanpassar läsundervisningen efter elevernas olika nivåer. Detta är i enlighet med Vintereks materialindividualisering där elever får olika texter som är anpassade till deras kunskapsnivå. Här kan även nivåindividualiseringen komma på tal då lärarna försöker att möta elevers olika nivåer av ”färdigheter” och ”skickligheter” inom ramen för ett ämne eller ämnesområde (Vinterek 2006:46). Man förstår även utifrån deras uttalanden att de är väl förtrogna med LGR 11 där det står att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket 2011:8).

Lärare A:s uttalande om att det är viktigt att individanpassa läsningen då eleverna är olika individer och har olika nivåer i läsningen kan relateras till det både Vinterek och Stensmo skriver där även de menar att eleverna är olika och har olika förutsättningar för att lära (Stensmo 2008:203–236, Vinterek 2006:11–12). Hennes påstående om att det bara tar två veckor att få resultat om man lägger ner mycket tid på läsningen kan bekräftas av Calkins som menar att ju mer tid man lägger på läsningen desto mer

utvecklas eleverna i sin läsning (Calkins 2010:23–37). Lärare C:s uttalande om att eleverna ska få texter som de kan gå vidare med kan även detta relateras till Calkins som anser att de elever som läser bra är de som får läsa rätt texter för sin nivå, vilket resulterar i att de fortsätter att utveckla sin läsförmåga (Calkins 2010:27).

4.2.1 Den individanpassade läsundervisningens effektivitet

Samtliga lärare anser att individanpassad läsundervisning är väldigt effektivt och väldigt viktigt för elevernas utveckling i sitt läsande. Lärare A menar att det är effektivt men kräver ”mycket jobb”. Hon menar även att för att det ska bli ännu effektivare behövs det mer nivåanpassad material. Lärare B anser inte bara att individanpassad läsundervisning är viktigt och effektivt, utan även läsförståelsen är väldigt viktigt. Hon poängterar även att det ger effekt att ge elever utmaning i deras läsning. ”Att höja lite nivån är bara bra” anser hon. Lärare C menar att det är ett måste med individanpassning i läsningen. Hon säger; ”kan man inte läsa är det kört”. Alla tre lärarna brukar ha extra lektioner efter lektionstid med de elever som är svagare i läsning. Detta uppskattas av både elever och föräldrar då det kan vara svårt för föräldrarna att hinna sitta med sina barn. Under intervjun med lärare A framgår det även att de starkare eleverna i alla tre klasserna ska få en lite svårare läsebok då ”Resan till skatten” inte ger dem tillräckligt med utmaning för att de ska fortsätta att utvecklas i sin läsning.

Lärarnas uttalanden visar på hur viktigt de tycker att läsningen är och hur effektiv individanpassning är för elevernas läsutveckling. Både lärare A och B menar att man måste anpassa läsningen efter elevernas nivå, det vill säga nivåindividualisering (Vinterek 2006:46). Lärare A:s uttalande om att material som är anpassat till elevernas kunskapsnivå skapar en effektivare undervisning tyder på materialindividualisering (ibid). Här menar Vinterek dock att materialindividualisering inte sker i någon större omfattning i skolan idag och därför kan effekten av den inte mätas (Vinterek 2006:74). Lärare C:s påstående om att ”kan man inte läsa är det kört” visar på det som Lundberg menar är skolans viktigaste uppgift, nämligen att skolan ska se till att alla elever ska lära sig läsa. Han menar att risken annars blir att man hamnar utanför, då skriftspråket har en stor betydelse i både arbetslivet och samhället (Lundberg 2006:4). Detta är något som alla tre lärarna har förstått vikten av, då de väljer att sitta kvar med elever som är svagare i sin läsning efter lektionstid men även då mer avancerade läseböcker har beställts in till de starkare eleverna, för att de ska utvecklas i sitt läsande.

4.2.2 Val av bänkböcker

Samtliga lärare menar att eleverna läser bänkböcker som är nivåanpassade för dem utifrån deras läsförmåga. Lärare A menar att hennes elever väljer själva böckerna men att hon ser till att de väljer rätt nivå så att de inte väljer för lätta eller för svåra böcker. Även lärare B låter sina elever välja böcker

själva men att de måste visa henne böckerna innan de lånar dem då det är väldigt viktigt att de får rätt bok för sin nivå menar hon. Lärare C däremot väljer själv böcker för sina elever ur en låda hon har i klassrummet. Hon menar att de måste väljas ut efter eleverna läsförmåga och nivå. Eleverna får ”prova” en bok för att se om den är för lätt eller för svår.

Alla tre lärarna menar att det ska finnas ett syfte med läsningen, inte bara läsa för läsandets skull. Lärare A och B vill att deras elever reflekterar över det de läser och de brukar ställa frågor till eleverna om böckernas handling. Lärare A vill även att hennes elever ska tänka kritiskt kring texterna och brukar ge dem tips på hur de ska förstå texten bättre, till exempel; varför tror du att...? eller vad tror du att de menar...? och så vidare. Lärare C brukar även hon ge eleverna som är klara med sina bänkböcker frågor om handlingen för att kontrollera läsförståelsen men även för att se till att de inte bara läser utan att veta vad boken handlar om.

Lärarnas uttalanden tyder på nivå- och materialindividualisering då böckerna väljs ut utifrån elevernas kunskapsnivå och läsförmåga (Vinterek 2006:46). Det går även att uppfatta en viss innehållsindividualisering då eleverna själva får välja böcker vilket kan relatera till det Vinterek menar att eleverna avgör vad de vill arbeta med (Vinterek 2006:70). Både Lärare A och B låter eleverna välja sina böcker under deras uppsikt. Lärare C vill inte att hennes elever ska välja böcker själva, utan hon vill ha mer kontroll över valet av böcker men dessa val görs likväl utifrån elevernas kunskapsnivå. Detta är något som både Chambers och Calkins förespråkar då de menar att det är nödvändigt att lärarna finns som stöd och vägledare för att texterna i böckerna ska passa elevernas kunskapsnivå. Detta för att läsoplevelsen ska bli så optimal som möjligt (Calkins 2010:23, Chambers 2001). Stensmo menar att när eleverna får välja själva en bok eller uppgift antas de vara mer motiverade än om de blir ålagda uppgiften eller boken (Stensmo 2008:208). Chambers poängterar däremot vikten av lärarnas granskning av litteraturen eftersom eleverna tenderar till att välja böcker som intresserar dem men som inte passar deras kunskapsnivå (Chambers 2001). Calkins menar att valet av böcker ska ske utifrån lärarens fortlöpande bedömning av elevernas läskunskaper så att läraren kan anpassa läsundervisningen för dem (Calkins 2010:23).

Att läsningen ska ha ett syfte och att lärarna ställer frågor till eleverna utifrån texten tyder på att de förstår vikten av läsförståelse. Detta visar även på att de är förtrogna med kunskapskraven i kursplanen för svenska, där det bland annat står att eleverna genom att kommentera och återge viktiga delar av textens innehåll på ett enkelt sätt visa på grundläggande läsförståelse (Skolverket 2011:252).

Lärare A:s uttalande om att låta eleverna tänka kritiskt kring texterna och att hon ger dem strategier för hur de ska förstå texten visar även detta på att hon är förtrogen med de centrala innehållen och målen i kursplanen för svenska (Skolverket 2011:223, 252). Strategierna hon nämner är några av Westlunds grundstrategier för att hjälpa elever i sin läsning nämligen att *ställa frågor till texten* och *reda ut oklarheter i texten* (Westlund 2012). Även Calkins och regeringen poängterar vikten av lässtrategier som bör ges av läraren till sina elever för att stödja dem i sin läsutveckling på ett effektivt sätt (Calkins 2010:29–30, Regeringen prop. 2013/14:1).

4.2.3 Lärandemiljö utifrån elevernas behov

Att anpassa lärandemiljön utifrån elevernas behov är svårt hävdar samtliga lärare. Detta på grund av att eleverna är många och klassrummen för små. Det lärarna försöker att tänka på är att placera elever som behöver extra stöd eller är allmänt stökiga så nära dem som möjligt för att ”hålla ett öga” på dem.

Lärare A placerar en av sina elever som har autism längst bak i klassrummet där denna sitter ensam för att resursläraren ska kunna sitta bredvid. Hon försöker även att sätta en svagare elev med en starkare för att de ska stötta varandra, vilket även lärare B försöker att göra. Lärare B har just nu ett traditionellt klassrum där eleverna sitter två och två i tre rader men poängterar att hon gärna skulle vilja ha en U-formad placering av borden då ser man alla elever menar hon och lägger till att det är bra för disciplinen. Lärare C anser att det är väldigt viktigt hur alla sitter och hur klassrummet ser ut då hon menar att man vill ha det rent och fint men samtidigt hemtrevligt. Det är även viktigt för eleverna att veta var allt är placerat påpekar hon, just för att de ska vara mer självständiga och kan hämta saker själva.

Alla tre lärarna menar att det inte finns någon möjlighet för eleverna att gå undan och läsa, dels för att det inte finns plats och dels för att de menar att eleverna är för unga för att hantera det. Lärare A uttrycker en önskan om att få en soffa till klassrummet där eleverna kan sitta och läsa. Lärare B vill att eleverna är kvar i klassrummet då hon anser att det är viktigt att hon kan lyssna på dem när de läser. Lärare C hävdar att det inte är bara att sätta en bok i elevernas händer, utan man måste gå runt och hjälpa eleverna om de behöver hjälp med bland annat svåra ord. Hon menar även att eleverna ska förstå det de läser och behöver stöd i sin läsning när de är så unga, därför ska de inte få gå ifrån och läsa någon annanstans.

Enligt Vinterek kan det ses som en form av miljöindividualisering om det är en medveten satsning för att elever själva skall få välja var de för tillfället vill arbeta, dock är miljöindividualiseringen den individualiseringstyp som lärare brukar använda sig minst av (Vinterek 2006:114, 46). Detta är något som lärarnas uttalanden bekräftar då de menar att det är svårt att anpassa lärandemiljön utifrån

elevernas behov. Det de har försökt att göra är att placera svagare elever nära dem själva men även att placera svaga elever med starka elever för att de ska kunna hjälpa varandra. Även Stensmo menar att det är svårt att anpassa miljön efter elevers olika behov då elever påverkas olika av miljön runt omkring dem (Stensmo 2008:213). Att låta eleverna gå ifrån är inget alternativ för vare sig lärare B eller lärare C då de vill ha eleverna kvar i klassrummet för att lyssna på dem och stötta dem i deras läsning. Att eleverna är kvar i klassrummet är något som även Calkins hävdar är viktigt, speciellt för kämpande elever, då det kan få förödande konsekvenser om de inte förstår det de läser (Calkins 2010:34).

Observationstillfällena kan bekräfta det svåra med att miljöindividualisera, då klassrummen är trånga. I alla tre klassrummen sitter det elever två och två i tre rader vända mot den vita tavlan. Det är även väldigt mycket möblerat utmed väggarna med byråer och bokhyllor för diverse material. I varje klassrum finns det ett bord med stolar där eleverna kan sitta och arbeta i grupp eller individuellt. I övrigt finns det inga möjligheter för eleverna att sitta någon annanstans än vid sina egna platser.

Sammanfattning

Samtliga lärare anser att individanpassad läsundervisning är väldigt viktigt för elevers läsutveckling. Då eleverna befinner sig på olika nivåer i deras läsutveckling, men även då de har olika behov är det väldigt viktigt att anpassa läsningen för varje elev menar de (Skolverket 2011:8, Stensmo 2008:203–236, Vinterek 2006:41–53). Lärarna menar även att individanpassad läsundervisning är väldigt effektiv för att hjälpa deras elever att utvecklas i sin läsning. Det är något som Lärare C poängterar i sitt uttalande och som är väldigt viktigt enligt Lundberg är att om eleverna inte kan läsa är risken stor att de hamnar utanför då skriftspråket har en stor betydelse i både arbetslivet och samhället (Lundberg 2006:4). Att alla tre lärarna väljer att sitta med svagare elever efter lektionstid visar på hur viktigt de anser att läsningen är för deras elever.

De tre lärarnas elever läser bänkböcker som är nivåanpassade för dem. Lärarna A och B låter sina elever välja böcker själva, under deras uppsikt medan lärare C vill välja ut böckerna själv, men dessa är likväl anpassade till elevernas nivå (Calkins 2010:23, Cambers 2001). Samtliga lärare hävdar att det är svårt att anpassa lärandemiljön utifrån elevernas behov då de menar att eleverna är för många och klassrummen för små. Både Vinterek och Stensmo bekräftar lärarnas uttalande då de menar att en av de individualiseringstyperna som används minst är just miljöindividualiseringen då det är svårt att anpassa miljön för eleverna eftersom de påverkas olika av hur klassrummet ser ut (Stensmo 2008:213, Vinterek2006:46).

4.3 Lärarnas förhållningssätt till individanpassad undervisning

Nedan presenteras lärarnas svar på hur de generellt ser på individanpassad undervisning. Svaren presenteras under varje intervjufråga samt analyseras därefter.

Samtliga lärare ställer sig positiva till individanpassad undervisning. De menar att eleverna är olika och har olika behov samt har olika förutsättningar för att lära, därför måste undervisningen vara anpassad till varje elev. Lärarna hävdar dock att det är svårt att anpassa undervisningen till varje elev då samtliga lärare har elever med speciella behov som de måste anpassa undervisningen för, detta gör att de andra eleverna inte alltid får den tid och anpassning de skulle behöva.

Lärare A menar att man först måste skapa struktur och kontinuitet samt lära känna sina elever innan man kan individanpassa undervisningen. Hon hävdar även att man måste ha med sig föräldrarna, ett samarbete mellan dem är viktigt. Lärare A menar även att hon individanpassar genom att ge eleverna olika uppgifter samt extra uppgifter för elever som behöver det. Något som hon ger uttryck för är en önskan om att kunna använda mer IKT (Information- och kommunikations teknologi) i undervisningen för att kunna anpassa undervisningen mer för elever som har speciella behov. Hon menar dock att lärarna skulle behöva mer utbildning om hur man använder olika teknikformer i undervisningen så som applikationer och program på Ipad:s och datorer. En annan aspekt Lärare A tar upp är bristen på bra material. Hon menar att mycket av materialet som hon använder för att individanpassa undervisningen, både för de svagare eleverna men även för de starkare eleverna tar hon fram själv.

Även lärare B berättar att man måste börja med lära känna sina elever innan man kan individanpassa undervisningen. Hon hävdar att det tar ungefär 2 veckor för att se att inte alla är med och kan då fundera på hur hon kan individanpassa för eleven i fråga. Hon menar att hon har olika planeringar för vissa elever. Däremot har hon delmål för varje elev utifrån deras kunskapsnivå, detta för att de ska veta vad som förväntas av dem. Hon påstår att allt beror på klassen, att hon alltså känner av stämningen. I likhet med lärare A menar lärare B att man måste ha bra kontakt med elevernas föräldrar, detta för att eleverna ska veta att det finns en dialog mellan läraren och föräldrarna.

Lärare C menar att det är nödvändigt att individanpassa undervisningen då man har många elever som ska undervisas, detta för att få dem att både jobba på och även förstå. Även hon tar upp vikten av att ha bra kontakt med föräldrarna, för att de dels ska veta hur det går för deras barn men även för att de eventuellt skulle behöva hjälpa till hemma, då eleverna någon gång får extra uppgifter för att hinna ikapp.

Utifrån lärarnas uttalanden kan man förstå att de är förtrogna med läroplanen då alla tre menar att det är viktigt att anpassa undervisningen utifrån elevernas förutsättningar och behov (Skolverket 2011:8). Även uttalandet om att ha bra samarbete med föräldrarna både för att eleverna ska veta att det finns en dialog mellan lärare och föräldrar men även för att informera om hur det går för eleverna är något som kan hänvisas till läroplanen (Ibid s.16-19). Calkins menar också att det är viktigt att etablera en bra kontakt med elevernas föräldrar eller vårdnadshavare och på så vis skapa mer tid för eleverna att läsa hemma (Calkins 2010:198).

Samtliga lärare berättar om att det är svårt att individanpassa undervisningen för alla elever då alla tre lärare har elever med speciella behov som de måste anpassa undervisningen för. Detta visar på det även Vinterek menar, nämligen problematiken med att individanpassad undervisning för lärarna, eftersom deras elever har olika behov och vissa elever har flera olika behov som framträder vid olika tillfällen som de måste ta hänsyn till (Vinterek 2006:11–12).

Lärarnas uttalanden visar även vikten av att lära känna sina elever innan de individanpassar undervisningen. Detta är något som även Skolinspektionen hävdar i sin kvalitetsgranskning av skolan, att relationen mellan lärare och elever bör bli bättre då det är en förutsättning för att eleverna ska kunna lära sig på ett bra sätt (Skolinspektionen 2010:4). I Vetenskapsrådets rapport påpekas vikten av att lärare bör ha en god relation med sina elever. Detta för att ha bra kännedom om elevernas svagheter och styrkor innan de individanpassar undervisningen för dem (Vetenskapsrådet 2013:54). Att ha en bra relation med sina elever är något som även Calkins förespråkar. Hon menar att genom att läraren blir mer personlig med sina elever och lär känna dem kommer läraren lättare kunna utgå från varje elevs behov för att utvecklas (Calkins 2010:193).

Lärare A:s uttalande om att hon individanpassar undervisningen för sina elever genom att ge dem olika uppgifter samt extra uppgifter till de elever som behöver det tyder på att hon använder sig av materialindividualisering och nivåindividualisering (Vinterek 2006:46). Lärare B uttalande om att hon har olika planeringar för vissa elever men även delmål för varje elev utifrån dennas kunskapsnivå tyder på att hon värderingsindividualiserar. Detta då hon visar vad som förväntas av varje elev. Det innebär att hon individualiserar undervisningen i förhållande till varje elevs egen prestation och mål utan att jämföra med de andra eleverna (ibid 46). Enligt Vinterek är värderingsindividualisering en av individualiseringstyperna som används minst i dagens skola (Vinterek 2006:72).

Lärare A:s önskan om att kunna använda mer IKT i undervisningen är något som även Stensmo förespråkar. Han menar att välrustade skolor och klassrum bör ha olika lärcentra med bland annat olika

materiella resurser som är anpassade till visuellt lärande. Det ska finnas en variation i undervisningens form då eleverna har olika sätt att lära (Stensmo 2008:232). Även Vetenskapsrådet är positivt till IKT i skolan då de menar att elevernas läsförmåga gynnas av att de skriver på datorer (Vetenskapsrådet 2013:144). Det ska dock påpekas att samtliga klassrum i den aktuella skolan har tillgång till Smartboards. Lärare A menade däremot på att lärarna skulle behöva få mer utbildning om hur man kan använda olika undervisningsprogram och applikationer som skulle kunna hjälpa eleverna i deras utveckling.

Under observationen i lärare A:s klass kunde man se att en elev som följde med resursläraren hade med sig en Ipad och hörlurar när denna gick ut till grupprummet. När detta påpekades för lärare A, menade hon att programmet som eleven använde inte var tillräckligt bra, för att denna skulle utvecklas i sitt lärande på ett tillfredsställande sätt. Hon menade även att det bara finns tre Ipads i klassen och dessa användes enbart av eleverna med speciella behov, vilket hon anser inte vara rätt mot de andra eleverna.

4.3.1 Hinder som försvårar individanpassad undervisning

Tidsaspekten är något som alla tre lärarna tar upp som ett hinder. De menar att de inte alltid hinner med att individanpassa undervisningen för sina elever. De har alla barn med speciella behov i klassen som skulle behöva annan skolform. Därför måste lärarna individanpassa undervisningen för dessa elever vilket de menar tar fokus från de andra eleverna. Lärare A har tre elever med speciella behov, varav en, som tidigare nämnts, har autism. Hon har hjälp av en utbildad resurslärare i klassen men det är ändå hon som brukar ta fram material till dessa elever. Lärare B har även hon tre elever som har speciella behov, varav en som varken kan läsa eller skriva. Hon hade tidigare en utbildad pedagog som resurslärare i klassen men denna har slutat, vilket innebär att det är hon som tar fram material för dessa elever och individanpassar undervisningen för dem. Lärare C har en elev som varken kan läsa eller skriva. Hon har ingen resurslärare utan individanpassar undervisningen för denna elev själv. Till detta tillkommer elever med diverse inlärningssvårigheter i varje klass.

Lärare C menar även att man inte får individanpassa eller individualisera för mycket då det kan ta bort det gemensamma man gör med klassen. Hon anser att det är viktigt att klassen har en gemensam läsebok. Detta gör att klassen tillsammans läser texten, pratar om texten och uttalar orden menar hon. Hon menar även att de som inte kan läsa ändå hör texten och kan följa med i texten. Hon anser att de inte får uteslutas från läseboken som är grundboken. De som behöver andra böcker och texter anpassade för sig får det på annat sätt, till exempel i form av bänkböcker.

Vinterek menar att då eleverna har många olika behov och dessa behov framträder vid olika tillfällen kan det vara svårt för läraren att veta när och hur de ska individanpassa undervisningen för sina elever (Vinterek 2006: 11-12). Detta bekräftas av lärarna då de menar att de har elever med speciella behov som de själva måste individanpassa undervisningen för vilket tar fokus och tid från andra elever. Detta kan även relateras till Stensmo som menar att elever är olika vilket innebär att i en heterogen klass finns det en stor spännvidd mellan elevernas färdigheter, kunskaper och förutsättningar som lärarna måste ta hänsyn till (Stensmo 2008: 203–236). Detta synliggjordes under samtliga observationen, då det tydligt kunde höras att vissa elever läste med flyt och andra fortfarande ljudade varje bokstav.

Lärare C:s påstående att det inte alltid gynnar vissa elever att individualisera undervisningen och individanpassa läsningen, då den gemensamma läsningen som är till hjälp för de svagare eleverna kan gå förlorad kan bekräftas av Vinterek som hävdar att i vissa fall kan individualisering gynna vissa elever men missgynna andra, detta beroende på att olika elever kan ha olika behov (Vinterek 2006: 11-12). Under observationen synliggjordes lärare C:s påstående då hennes elev som varken kan läsa eller skriva ändå kunde besvara frågorna utifrån frågekorten. Lärare C gick fram till eleven och läste upp frågorna för denna och eftersom eleven hade hört texten under en veckas tid, när de andra eleverna läste högt för klassen, kunde frågorna besvaras. Lärare C uttalande om att elever som behöver få sin läsning anpassad kan få det i form av bänkböcker tyder på materialindividualisering men även variation i innehåll (Stensmo 2008: 203–236, Vinterek 2006:46).

Det ska även påpekas att Lärare B:s resurslärare fortfarande arbetade på skolan under observationen men hade gått i pension inför intervjun. Resursläraren tog under observationen med sig de tre elever som behövde extra stöd ut till ett angränsande rum, där de fick läsa i en bok som var mer på deras nivå. Lärare A:s resurslärare tog med sig en av eleverna som behövde extra stöd till grupprummet. Under tiden var de andra två eleverna kvar i klassrummet. Dessa två elever var inte delaktiga i lektionen, trots att lärare A ställde frågor till dem angående texten i läseboken för att få dem delaktiga.

4.3.2 Förändringar i skolan påverkar möjligheten till individanpassad undervisning

Alla tre lärarna anser att förändringar i skolan påverkar möjligheten att bedriva individanpassad undervisning. De menar att allt den tid som läggs ner på det administrativa arbetet gör att man inte hinner planera för varje elev. Storleken på klasserna är även den en aspekt som påverkar individanpassningen. Lärare A menar även, att om det försvinner en resurslärare från klassen eller om det kommer in vikarier för ofta påverkar det barnen väldigt mycket då de blir oroliga och kan göra motstånd. Hon påpekar även att eleverna behöver struktur för att om det blir för mycket förändringar kan konsekvenserna bli katastrofala, speciellt för barn med speciella behov. Lärare B menar att hon

hinner med individanpassningen men anser att alla möten och utvärderingar tar tid från klassrummet, där hon egentligen vill vara. Lärare C påstår att det är alldeles för mycket fokus på det administrativa och för lite fokus kring den pedagogiska biten. Hon hävdar att hon är där för barnens skull, men att mycket av tiden går till annat. Lärare B och C menar att man hade mer tid att samarbeta mellan klasserna förr genom att man bland annat hade olika läsprojekt men att detta inte går längre på grund av tidsaspekten.

Utifrån lärarnas uttalanden ovan förstår man att tiden som läggs ner på det administrativa arbetet tar alldeles för mycket tid från klassrummet samt att klassernas storlek påverkar möjligheterna att individanpassa undervisningen. Detta är något som även Skolverket har uppmärksammat i sin lägesbedömning, det vill säga att lärare ger negativa omdömen om faktorer i arbetsituationen så som till exempel den fysiska skolmiljön, klasstorlekar och arbetsutrymmet samt att åtta av tio lärare anser att de lägger för mycket tid på administration och dokumentation (Skolverket 2015:47) Lärare C uttalande om att skolan lägger mer fokus på det administrativa än på pedagogiken stämmer även det med Skolverkets lägesbedömning som menar att svenska skolor prioriterar ner pedagogiken till förmån för administrationen (ibid s.55). Calkins menar att om det ska ske förändringar i skolan ska dessa förändringar leda till att eleverna utvecklas i sitt läsande. Förändringarna får inte påverka möjligheten att anpassa undervisningen, framförallt inte kämpande elevers läsundervisning, det kan vara förödande för dessa elever (Calkins 2010:191–204).

Sammanfattning

Samtliga lärare är positiva till individanpassad undervisning då de menar att eleverna har olika behov och förutsättningar för att lära (Skolverket 2011:8). De anser däremot att det är svårt att anpassa undervisningen till varje elev då alla tre lärare har elever med speciella behov som de anpassar undervisningen för och det tar tid från andra elever. Något som alla tre tar upp som viktigt är att ha en bra kontakt med föräldrarna, dels för att föräldrarna ska veta hur det går för deras barn men även för att barnen ska få stöd hemifrån. Detta är något som även läroplanen förespråkar (Ibid 16-19). Både Lärare A och B menar att man ska ha bra relation med sina elever och lära känna dem innan man individanpassar undervisningen för dem. Detta för att veta vad eleverna behöver och var de befinner sig i sin kunskapsutveckling (Calkins 2010:193, Skolinspektionen 2010:4, Vetenskapsrådet 2013:54). Lärare A berättar att bristen på bra material och IKT kan sätta hinder för att kunna individanpassa elevernas undervisning.

Ett av hindren som samtliga lärare tar upp är tidsaspekten. De menar att det är svårt att hinna med att individanpassa undervisningen. Detta för att som tidigare nämnts, lärarna har elever med speciella

behov i samtliga klasser som de behöver individanpassa undervisningen för. Något som bekräftas av Vinterek och som Lärare C uttalar sig om är att det inte alltid gynnar alla elever att individanpassa undervisningen (Vinterek 2006:11–12).

Samtliga lärare anser att förändringar i skolan påverkar deras möjligheter att bedriva individanpassad undervisning. Ett par exempel de tar upp är mängden administrativt arbete som tar tid samt storleken på klasserna, men även om det kommer in vikarier för ofta eller om någon resurslärare försvinner påverkas möjligheten att individanpassa. Lärare C hävdar även att skolan lägger mer fokus på det administrativa istället för att fokusera på den pedagogiska biten. Detta är något som även Skoverket har uppmärksammat i sin lägesbedömning (Skolverket 2015:47, 55).

De individualiseringstyper som framkom ur intervju svaren i dessa frågor var materialindividualisering, nivåindividualisering, värderingsindividualisering samt variation i innehåll (Stensmo 2008: 203–236, Vinterek 2006:46).

4.4 Formativa bedömningar inför individanpassad läsundervisning

Nedan kommer lärarnas svar på hur och om de gör formativa bedömningar och därefter presenteras en analys av dessa.

Samtliga lärare menar att de gör formativa bedömningar då det är viktigt att veta var eleverna befinner sig i sin läsutveckling. De berättar att det blir lättare och mer effektivt att individanpassa läsundervisningen. Alla lärarna låter sina elever läsa för varandra och ge varandra positiv feedback. Även det är en form av formativ bedömning anser de. Lärare A menar att hon gör formativa bedömningar då hon lyssnar på eleverna när de läser för henne men även när eleverna besvarar frågorna från frågekorten. Hon brukar även bedöma läsförståelsen genom att ställa frågor om texten från läseboken. Hon skriver ner om det har skett en progression eller inte, på så sätt kan hon individanpassa läsundervisningen för sina elever.

Lärare B menar även hon att hon gör formativa bedömningar på sina elever genom att lyssna på dem när de läser för henne. Eleverna har delmål som hon vill att de ska nå. Hon poängterar att det är viktigt att eleverna vet vilket målet är, var de befinner sig i förhållande till målet och hur de ska komma vidare. ”Den bedömning jag ger ska ju leda eleverna vidare” säger hon. Efter att hon har gjort utvärderingar på sina elever brukar hon ge de starkare eleverna mer att läsa hemma så som till exempel kapitelböcker för att utmana sig själva. De svagare eleverna brukar hon vilja arbeta med själv genom extraläsning efter lektionstid (se även 4.2.1).

Lärare C brukar göra egna noteringar efter att hon har lyssnat på varje elev, så som ”flytande” eller ”lite hackigt”. Hon brukar därefter prata med varje elev för att de ska veta var de befinner sig i sin läsutveckling och vad som måste utvecklas för att uppnå målet. Hon menar att det är viktigt för eleverna att veta vilka målen är och hur de ska uppnå dem. Även hon berättar att genom elevernas svar utifrån frågekorten kan hon bedöma elevernas läsförståelse.

Alla tre lärarna nämner feedback som väldigt viktigt för eleverna för att föra eleverna vidare i deras läsutveckling. De menar att elevernas självförtroende stärks genom den feedback de får och många elever vågar läsa inför klassen. Både lärare A och C nämner situationer där hela klassen har klappat händerna för elever som har vågat läsa inför klassen, trots att dessa elever inte har varit starka i sin läsning. Lärare A påstår att genom att ge omedelbar feedback från henne och klasskamraterna vågar fler eleverna att ta steget ut och läsa inför hela klassen. De känner sig på så sätt tryggare. Lärare B menar att positiv feedback är väldigt viktigt för både de svagare och de starkare eleverna för att stärka deras självförtroende. Hon menar att hon brukar ge de svagare läsarna som har extra läsläxa varje dag ett litet klistermärke för att de kämpar på. Det blir som en uppmuntran för dem att fortsätta kämpa med läsningen.

Det ska påpekas att den feedback som noterades under samtliga observationer var när eleverna läste från läseboken och lärarna uttryckte ett ”bra” eller ”bra läst”. När lärare A:s elever svarade rätt på frågorna från frågekorten gav hon omedelbar feedback genom att säga ”bra” eller ”ja, det är rätt”.

Utifrån lärarnas uttalanden förstår man att de anser att formativ bedömning är ett måste för att kunna individanpassa läsundervisningen, men även för att elever ska veta var de befinner sig i sin läsutveckling och hur de ska kunna komma vidare. Både lärare B och C nämner att eleverna måste veta vilka målen är för deras läsning för att komma vidare. Huvudsyftena med den formativa bedömningen enligt Black & Wiliams, Jönsson och Sadler är att lärarna ska kunna individanpassa undervisningen utifrån elevernas utveckling. De menar att det är viktigt att eleverna vet var de befinner sig i sin läsutveckling och hur de ska komma vidare samt vilka målen är för undervisningen. Detta för att veta vad som förväntas av dem (Black & Wiliam 1998, Jönsson 2011, Sandler 1898).

Lärarnas uttalanden om att de bland annat lyssnar på elevernas läsning men även utgår från deras svar på frågekorten för att göra formativ bedömning av läsningen och läsförståelse kan relateras till det Sandler skriver. Han menar att formativ bedömning handlar om hur bedömning av kvaliteten på

elevernas svar under den faktiska produktionen kan användas för att forma och förbättra elevens kompetens. Detta genom att utesluta det som är ineffektivt i undervisningen (Sandler 1989:119).

Svaret om att samtliga lärare låter sina eleverna läsa för varandra och ge varandra positiv feedback visar på att de använder sig av kamratbedömning. Både Black och Wiliam precis som Jönsson menar att detta är ett sätt för eleverna att bland annat bedöma varandras uppgifter, i detta fall läsningen, utifrån mål och kriterier men även att ge varandra feedback på uppgifterna. Det innebär att eleverna får feedback från två olika instanser, läraren och sina klasskamrater (Black & Wiliam 1998:25–26, Jönsson 2011:87).

Utifrån lärarnas påståenden kan man förstås att de använder sig av några av Wiliams fem nyckelstrategierstrategier som han anser att lärare bör använda vid formativ bedömning på sina elever. De använder bland annat; *Att klargöra, delge och förstå lärandemålen samt kriterier för framsteg, ge feedback som för lärandet framåt samt aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra.* Dessa strategier är optimala menar han för att lärarna bättre ska kunna möta elevernas behov och anpassa undervisningen utifrån det (Wiliam 2013:61, Wiliam & Leahy 2015:17–25). Wiliam och Leahy menar att det är viktigt att lärare har rätt kompetens för att göra formativa bedömningar för att kunna förändra arbetet i klassrummet och på så sätt gynna elevens utveckling (Wiliam & Leahy 2015:11). Detta kan relateras till den satsning skolan har gjort inför höstterminen det vill säga att stärka lärarnas kompetens inom formativt bedömning i läsundervisningen genom att lära sig mer om Dylan Wiliams fem nyckelstrategier.

Samtliga lärare uttrycker vikten av feedback i undervisningen. De menar att elevernas självförtroende stärks genom att de får feedback av både lärare och klasskamrater men även att eleverna blir uppmuntrade att kämpa vidare med sin läsutveckling. Jönsson bekräftar lärarnas uttalanden om feedback där han menar att feedback är en effektiv form av formativ bedömning som leder eleven framåt i sin utveckling. Den feedback eleverna får av läraren ska ge dem svar på vart de är på väg, var de befinner sig i förhållande till målen samt hur de ska uppnå målet (Jönsson 2011:76).

Sandler menar att feedback är en nyckelfaktor i formativ bedömning. Det är en omedelbar reaktion på hur framgångsrika eleverna är på det de gör (Sandler 1989:120–121). Detta kan relateras till den omedelbara feedbacken som både lärare A:s och lärare C:s elever fick när hela klassen klappade händerna för de elever som vågade läsa inför klassen, trots att dessa elever inte är starka i sin läsning. Lärare A menar att det skapar en trygghet i klassen genom den omedelbara feedbacken eleverna får från både henne och klasskamraterna, vilket gör att fler vågar läsa högt inför klassen. Hennes uttalande

kan kopplas till Black & Wiliams som menar att feedback bör ha fokus på en specifik uppgift samt ges regelbundet under tiden uppgiften fortfarande är relevant i undervisningen för att den ska ha effekt (Black & Wiliam 1998). Lärare A:s uttalande visar på det som Wiliam menar att hela avsikten med feedback är att öka elevernas förmåga att äga sitt eget lärande men även att föra eleven framåt i sin utveckling (Wiliam 2013:145).

Lärare B:s påstående om att positiv feedback är viktigt för både de svagare och de starkare eleverna för att stärka deras självförtroende är något som även Jönsson delvis hävdar. Han menar att både positiv och negativ feedback ger effekt på elevers prestation, genom att de elever som får positiv feedback fortsätter att kämpa utan att ge upp och de elever som får negativ feedback sporras till att göra bättre ifrån sig nästa gång (Jönsson 2011:82).

Den individualiseringstyp som framträder när lärarna gör formativa bedömningar är värderingsindividualisering vilket innebär att lärarna gör bedömningar i förhållande till varje elevs egen prestation utan att jämföra dem med andra elever (Vinterek 2006:41–53).

Sammanfattning

Samtliga lärare gör formativa bedömningar på sina elever för att veta var de befinner sig i sin läsutveckling samt för att synliggöra för eleverna vad nästa steg är. Detta för att kunna individanpassa läsundervisningen på ett effektivare sätt (Black & Wiliam 1998, Jönsson 2011, Sandler 1989).

Alla tre lärarna gör formativa bedömningar genom att lyssna på sina elevers läsning och utifrån svaren på frågekorten. Detta visar på att de vet vad formativ bedömning handlar om, nämligen hur bedömning av kvalitén på elevernas svar under den faktiska produktionen kan användas för att forma och förbättra elevens kompetens (Sadler 1989:119–121). De använder sig även av kamratbedömning för att eleverna ska bedöma varandras läsutveckling men även för att ge varandra positiv feedback (Black & Wiliam 1998:25–26, Jönsson 2011:87).

Nyckelstrategier som synliggörs när lärarna använder sig av formativ bedömning är bland annat *att klargöra, delge och förstå lärandemålen samt kriterier för framsteg, ge feedback som för lärandet framåt samt aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra* (Wiliam 2013:61, Wiliam & Leahy 2015:17–25).

Feedback är något som samtliga lärare använder sig av för att stärka sina elevers självförtroende men även för att få dem att våga gå ett steg längre i sin läsutveckling. Lärarna menar att eleverna utvecklas

och uppmuntras av den feedback som ges av både dem och deras klasskamrater. De menar även att den feedback deras elever får av dem ska ge svar på vart eleverna är på väg, var de befinner sig i förhållande till målet samt hur de ska uppnå målet (Jönsson 2011:76).

Den individualiseringstyp som främst framträder i denna fråga är värderingsindividualisering (Vinterek 2006:46).

5. Slutsatser och slutdiskussion

I detta kapitel kommer en slutsats och diskussion av det empiriska materialet att presenteras, utifrån den teoretiska utgångspunkten och den tidigare forskning som har används i denna undersökning. Jag kommer även att diskutera eventuella felkällor och den valda metoden som har används. Kapitlet avslutas med ett bidrag till tidigare forskning.

Syftet med denna studie är att utifrån tre forskningsfrågor undersöka individanpassad läsundervisning utifrån hur tre lärare i årskurs 2 beskriver sin verksamhet. Studien syftar även till att undersöka betydelsen av formativa bedömningar av elevernas läskunskaper inför individanpassad läsundervisning. De forskningsfrågor studien utgår från är; *Hur menar lärarna att de individanpassar läsundervisningen? Hur förhåller sig lärarna till individanpassad undervisning? Vilka formativa bedömningar görs av lärarna inför individanpassad läsundervisning och hur resonerar de kring dessa?*

Vinterek menar att begreppet individualisering i ett skolsammanhang är oklart då det i läroplanen står att individanpassad undervisning ska ske i förhållande till elevernas behov och förutsättningar. Hon menar att elever har olika behov och därför måste läraren använda sig av olika typer av individualisering för att kunna individanpassa elevernas undervisning (Vinterek 2006:9–12). Detta är något som bekräftas av samtliga lärare men det sätter inte hinder för dem att individanpassa sina elevers läsundervisning i den mån de kan, utifrån deras behov och förutsättningar, då detta är viktigt för deras elever. Den individanpassning som sker är främst genom anpassning av texter utifrån elevernas kunskapsnivå inom läsning, vilket tyder på att lärarna använder sig av material, innehåll- och nivåindividualisering (Stensmo 2008:213, Vinterek 2006:46). Det går även förstå att lärarna anser att det är viktigt att deras elever kan läsa, då de väljer att sitta med de svagare eleverna efter lektionstid. Detta kan relateras till Lundberg som menar att om eleverna inte kan läsa är risken stor att de hamnar utanför arbetslivet och samhället (Lundberg 2006:4).

Både Cambers och Calkins menar att det är nödvändigt att lärarna finns som stöd och vägledare när böcker väljs ut av eleverna. Detta för att texterna i böckerna ska passa elevernas kunskapsnivå och för att läsupplevelsen ska bli så optimal som möjligt (Calkins 2010:23, Cambers 2001). Calkins menar även att det är viktigt att låta eleverna välja böcker utifrån intressen och personlighet (Calkins 2010:23). Att eleverna väljer böcker utifrån intresse och personlighet är något som dessvärre inte nämns alls av lärarna men kan ha förekommit då både lärare A och B låter deras elever välja böckerna själva.

Både Vinterek och Stensmo menar att den svåraste individualiseringsformen är miljöindividualiseringen. Detta är en av individualiseringstyperna som används minst menar de. Orsaken till detta är att det är svårt att anpassa miljön för eleverna eftersom de påverkas olika av hur klassrummet ser ut (Stensmo 2008:213, Vinterek 2006:46). Detta är något som bekräftas av samtliga lärare då de menar att det är för många elever och klassrummen är för små. Att klassrummen är för små för att lärarna ska kunna miljöindividualisera kan bekräftas utifrån observationen. Det kan även konstateras att det inte finns någon möjlighet för eleverna att sitta någon annanstans än vid sina egna platser. Man kan dra slutsatsen att då både lärare B och C vill ha eleverna kvar i klassrummet för att lyssna på dem och stötta dem i deras läsning vid eventuella oklarheter, är det inte aktuellt att eleverna sitter någon annanstans än på sina platser. Lärarna kan hitta stöd hos Calkins som menar att det kan leda till förödande konsekvenser, i synnerhet för kämpande elever om dessa skulle lämna klassrummet, då de hela tiden behöver stöd i deras läsning av sina lärare (Calkins 2010:34).

Något annat som kan konstateras utifrån lärarnas uttalande är att det är få av Vintereks individualiseringstyper som lärarna använder sig av. De individualiseringstyper som synliggörs är materialindividualisering, nivåindividualisering, innehållsindividualisering, värderingsindividualisering och i mycket liten grad miljöindividualisering. *Hastighetsindividualiseringen* som innebär att eleverna arbetar ”i egen takt” och som Vinterek menar är den vanligaste typen av individualisering, synliggörs överhuvudtaget inte i lärarnas uttalanden (Vinterek 2006:41–53). Detta kan bekräftas av observationstillfället i lärare C klassrum då hon påminner eleverna flera gånger om att de får sitta kvar under rasten, om de inte hinner klart, vilket inte är att ”arbeta i egen takt” enligt min mening. Värderingsindividualiseringen som enligt Vinterek sker väldigt sällan, förekommer däremot konstant då lärarna gör formativa bedömningar av elevernas kunskaper (Vinterek 2006:46).

Nyströms påstående om att det finns en avsaknande av ett individanpassat förhållningssätt i skolorna och bland lärarna (Nyström 2008:142–151) är något jag inte kan hålla med om fullt ut. Det som har framkommit i denna undersökning är att individanpassning sker och lärarna har en positiv inställning till individanpassad undervisning då de menar att eleverna har olika behov och förutsättningar för att lära (Skolverket 2011:8). De anser däremot att det är svårt då samtliga lärare har elever med speciella behov i klassen som tar tid från övriga elever. Detta kan bekräftas av Vinterek som menar att det för lärarna finns en problematik med att individanpassa undervisningen för sina elever, eftersom eleverna har olika behov som de måste ta hänsyn till (Vinterek 2006:11–12). Det kan dock konstateras att den individanpassning som ändå görs av lärarna i undervisningen visar på användning av flera av Vintereks individualiseringstyper (Vinterek 2006:46).

Både Skolinspektionen och Vetenskapsrådet förespråkar en god relation mellan lärare och elever då de menar att det är en förutsättning för att individanpassa undervisningen för eleverna. Genom att lära känna sina elever får man kännedom om deras svagheter och styrkor (Skolinspektionen 2010:4, Vetenskapsrådet 2013:54). Det ska dock påpekas att Skolinspektionen riktar kritik mot lärarna då de menar att det råder brist på relation mellan lärare och elever och därför sätter det hinder för lärarna att kunna utgå från elevernas behov och bakgrund (Skolinspektionen 2010:4). Detta kan inte relateras till lärarnas uttalanden då både lärare A och B menar att bra relation till eleverna är något som är väldigt viktigt för att kunna individanpassa undervisningen för dem. En annan viktig aspekt som lärarna tar upp är bra kontakt med föräldrarna. Detta visar på att lärarna vet vilket gemensamt ansvar de och föräldrar har för elevernas skolgång (Skolverket 2011:16–19). Även Calkins menar att det är viktigt att etablera en bra kontakt med både eleverna och deras föräldrar (Calkins 2010:193–198). Man kan dra slutsatsen att den kritik som skolinspektionen riktar mot lärarna om att de brister i relationen till sina elever och därmed inte kan individanpassa undervisningen utifrån elevernas behov och bakgrund är obefogad enligt vad som har framkommit i denna undersökning.

Bristen på material och bra program till Ipads och datorer men även brist på utbildning inom IKT, är ett hinder för att individanpassa i tillräckligt hög grad menar Lärare A. Här kan hon ta stöd av Stensmo som förespråkar för att välrustade skolor och klassrum bör ha olika lärcentra med bland annat olika materiella resurser som är anpassade till visuellt lärande (Stensmo 2008:232). Det kan dock påpekas att samtliga klassrum är utrustade med Smartboard, men bara tre Ipads och dessa är till för de eleverna med speciella behov, vilket lärare A menade inte är rätt mot de andra eleverna. Det som framkommer här är att det mesta av den individanpassade undervisningen som sker tycks vara till för elever med speciella behov. Det kan även konstateras att det mesta som står i den tidigare forskningen om individanpassad undervisning, som jag relaterar till i undersökningen, nämner nästan enbart svagare

elever och elever med speciella behov. Detta skapar en undran om hur det är tänkt att de elever som hamnar i mellan de svagare och de starkare eleverna ska kunna komma vidare i sin utveckling om inte de får sin undervisning individanpassad utifrån *deras* behov och förutsättningar. Lärarna nämner visserligen att nya läseböcker har beställts in för de eleverna som läser bättre och att bänkböcker väljs ut efter elevernas kunskapsnivå, men är detta tillräckligt för att eleverna ska kunna komma vidare.

De hinder som nämns av lärarna handlar inte om individanpassningen av undervisningen, utan snarare vad som orsakar bristen på individanpassning. Det som nämns är tidsaspekten, storleken på klasserna, förändringar i skolan såsom vikarier och bortfalla av resurslärare samt den stora mängden administration lärarna måste utföra. Lärare C hävdar att skolan lägger mer fokus på det administrativa istället för på den pedagogiska biten, vilket även bekräftas av Skolverkets lägesbedömning (Skolverket 2015:47, 55). Man kan dra slutsatsen att lärarna är både positiva och villiga att individanpassa undervisningen för sina elever men att omständigheter i klassrummet samt de strukturella förutsättningarna i skolan sätter hinder för att detta görs fullt ut till alla elever.

Det kan konstateras att samtliga lärare anser att formativ bedömning är ett måste för att kunna individanpassa läsundervisningen för sina elever, för att elever ska veta var de befinner sig i sin läsutveckling och hur de ska kunna komma vidare. Huvudsyftena med den formativa bedömningen enligt Black och Williams, Jönsson och Sadler är att lärarna ska kunna individanpassa undervisningen utifrån elevernas utveckling. De menar även att det är viktigt att eleverna vet var de befinner sig i sin läsutveckling och hur de ska komma vidare samt vilka målen är för undervisningen, så att de vet vad som förväntas av dem (Black & Wiliam 1998, Jönsson 2011, Sandler 1989).

Sadler menar att eleverna blir bedömda utifrån den kvalité deras svar har och därmed kan utveckla sitt arbete på ett positivt sätt. Han menar även att formativ bedömning handlar om hur bedömning av kvaliteten på elevernas svar kan användas för att forma och förbättra elevens kompetens genom att utesluta det som är ineffektivt i undervisningen (Sadler 1989:119, Wiliam & Leahy 2015:11). Detta kunde synliggöras då lärarna menar att de gör formativa bedömningar genom att lyssna på eleverna samt att de utgår från svaren på frågekorten.

Det kan konstateras att samtliga lärare använder sig även av kamratbedömning där eleverna får ge varandra positiv feedback. Detta är enligt Black och Wiliam och Jönsson ett sätt för eleverna att bland annat bedöma varandras uppgifter, i detta fall läsningen, utifrån mål och kriterier men även att ge varandra feedback på uppgifterna (Black & Wiliam 1998:25–26, Jönsson 2011:87). Detta antar jag förutsätter att eleverna vet vilka målen och kriterierna är för deras läsning för att kunna utföra en sådan

bedömning. Det förutsätter även att eleverna enbart ger positiv feedback till sina kamrater, då det kan medföra stora konsekvenser för självförtroendet om eleverna skulle få negativ feedback.

Det går även att ana att lärarna, utifrån deras uttalanden, använder sig av några av Williams fem nyckelstrategier för formativ bedömning. Enligt William är strategierna optimala för att lärarna bättre ska kunna möta elevernas behov och anpassa undervisningen därefter (William 2013:61, William & Leahy 2015:17–25). William och Leahy menar att det är viktigt att lärare har rätt kompetens för att göra formativa bedömningar för att kunna förändra arbetet i klassrummet och på så sätt gynna elevers utveckling (William & Leahy 2015:11). Detta kan relateras till den satsning skolan har gjort inför höstterminen genom att stärka lärarnas kompetens inom formativ bedömning i läsundervisningen genom att lära sig mer om Dylan Williams fem nyckelstrategier. Detta visar på hur viktigt skolan anser att formativ bedömning är för att individanpassa läsundervisningen för eleverna.

Sadler menar att feedback är en nyckelfaktor i formativ bedömning. Det är en omedelbar reaktion på hur framgångsrika eleverna är på det de gör (Sandler 1989:120–121). Detta är något som även lärarna är medvetna om då de uttrycker vikten av feedback i undervisningen för att stärka elevernas självförtroende och för att eleverna ska bli uppmuntrade att kämpa vidare med sin läsutveckling. Den omedelbara feedback som nämns av Sadler kan relateras till då både lärare A:s och lärare C:s hela klass klappade händerna för de elever som vågade läsa inför klassen. Jönsson menar att feedback är en effektiv form av formativ bedömning som leder eleven framåt i sin utveckling (Jönsson 2011:76). Det ska dock påpekas att den feedback som ges av lärarna och som synliggörs under observationen är ytters sparsam. Detta kan antas bero på att det inte gavs någon tillfälle att ge mer feedback under observationstillfällena.

Lärarna nämner flera aspekter som är viktiga för hur de ska kunna stötta deras elever att komma vidare med sin läsutveckling genom den formativa bedömningen. Det kan konstateras att även skolan är medveten om vikten av formativ bedömning för att eleverna ska utvecklas i sin läsundervisning, då det satsas mycket på att stärka lärarnas kompetens inom formativ bedömning. För att skolans resultat i läsförståelse ska öka har samtliga lärare fått fortbilda sig genom Läslyftet vilket även detta tyder på hur viktigt skolan anser att läsningen är för eleverna.

5.1 Metoddiskussion och vidare forskning

Det finns flera aspekter som kan ha påverkat resultatet av denna under sökning. Det som kan konstateras är att lärarna inte alltid gav explicita svar på frågorna under intervjuerna trots följdfrågor. Vissa frågesvar gick in i varandra vilket gjorde att det stundtals var svårt att sammanställa lärarnas

svar. Det kan dock konstateras att lärarna hade mycket att säga om individanpassad läsundervisning, då de anser det vara viktigt, vilket har varit bra för undersökningens utfall. En annan aspekt som kan ha påverkat utfallet, dock i liten grad, är att lärare A hade glömt att jag skulle observera i hennes klass. Detta kan ha medfört en viss oro bland eleverna men även en viss nervositet hos läraren. Däremot tror jag inte att min närvaro i de andra två klassrummen kan ha påverkat lärarna eller eleverna nämnvärt då jag satt i ett hörn längst bak i klassrummen. Jag tror inte att en videoinspelning skulle kunna vara ett alternativ för mig eller påverka utfallet, då observationerna användes mer för att få insikt i lärarnas uttalanden på en djupare nivå men även för att bekräfta lärarnas uttalanden. För att resultatet ska vara mer tillförlitlig behöver man självklart göra en undersökning som är mer omfattande där fler intervjuer och observationer ingår och som både är av kvalitativ och kvantitativ karaktär.

Nyström menar att det råder brist på forskning inom individanpassad undervisning (Nyström 2008:142–151). Detta skrev hon för åtta år sedan, men vi kan idag konstatera att det fortfarande råder brist på forskning inom området och i synnerhet inom individanpassad läsundervisning vilket upptäcktes under efterforskningen inför denna undersökning. Därför är denna undersökning i högsta grad relevant och kan ses som ett bidrag till forskningen. Vidare forskning inom området är väldigt viktig för att lärare ska ha något att luta sig emot då de vill individanpassa deras elevers undervisning. Det som skulle vara intressant att undersöka är bland annat hur individanpassat material tas fram utifrån elevernas behov och förutsättningar men även att undersöka hur elever anser att individanpassad läsundervisning påverkar dem i deras läsutveckling.

6 Litteratur och källförteckning

6.2 Tryckta källor

Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). *Assessment and classroom learning*. Assessment in Education, 5 (1), ss. 7- 74.

Calkins, Lucy (2010). *Färdplan för klassrummets läsundervisning*. Göteborg, Bokförlaget Daidalos AB.

Chambers, Aidan (2001). *Böcker inom och omkring oss*. 2 uppl. Solna, Monilar AB.

Dalen, Monica (2011). *Intervju som metod*. Malmö, Gleerups Utbildning AB

Jönsson, Anders (2010). *Lärande bedömning*. Malmö, Gleerups Utbildning AB.

Kajser, Lars & Öhlander, Magnus (red.) (2011). *Etnologiskt fältarbete*. Lund, Studentlitteratur AB,

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

Lundahl, Christian (2014). *Bedömning för lärande*. Lund, Studentlitteratur AB.

Lundberg, Ingvar (2006). *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Stockholm, Bokförlaget Natur och Kultur.

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

Regeringen (2013). prop. 2013/14:1, utg. omr. 16, s. 63.

Sadler, D, Royce (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. Instructional Science, 18, pp. 119-144.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Sammanfattande analys. Stockholm, Skolverket.

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

Stensmo, Christer (2008). *Ledarskap i klassrummet*. Lund, Studentlitteratur AB.

Vinterek, Monica (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Westlund, Barbro (2012). *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm, Natur & Kultur.

William Dylan (2013). *Att följa lärande- formativ bedömning i praktiken*. Lund, Studentlitteratur AB.

William, Dylan & Leahy, Siobhán (2015). *Handbok i formativ bedömning-strategier och praktiska tekniker*. Stockholm, Natur och Kultur.

6.3 Elektroniska källor

En läsande klass.

<http://www.enlasandeklass.se/>

Martin Widmark, *En ny Läslära*.

<http://www.martinwidmark.se/en-ny-laslara/>

Skolinspektionen, Sammanfattande Rapport. 2010:14. *Rätten till kunskap, En granskning av hur skolan kan lyfta alla elever*. Tillgänglig:

<http://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/01inspektion/kvalitetsgranskning/skolors-kompensatoriska/kvalgr-komp-samf.pdf> Hämtad 2016-10-04

Skolverket (2013). *Läsllyftet*. Tillgänglig:

[http://www.pitea.se/Bokhyllan/Protokoll - nämnder/Barn- och utbildningsnämnd/Protokoll/2015/2015-09-08/bilaga § 115](http://www.pitea.se/Bokhyllan/Protokoll-namnder/Barn-och-utbildningsnamnd/Protokoll/2015/2015-09-08/bilaga_§115) Hämtad 2016-10-07

Skolverket (2015). *Skolverkets lägesbedömning 2015*. Tillgänglig:

<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/laget-i-forskola-skola/skolverkets-lagesbedomning>
Hämtad 2016-10-05

Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer - inom humanistisk - Samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig:

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Hämtad 2016-10-04

Giota, Joanna (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt*.

Vetenskapsrådets rapportserie, 3:2013. Tillgänglig:

<https://publikationer.vr.se/produkt/individualiserad-undervisning-i-skolan-enforskningsoversikt/>

Hämtad 2016-10-04

OTranscribe. Tillgänglig:

www.otranscribe.com

6.4 Otryckta källor

Lärare A: Observation (60 minuter, 2016-09-11)

Lärare B: Observation (60 minuter, 2016-09-19)

Lärare C: Observation (60 minuter, 2016-09-16)

Lärare A: Intervju (38:25 minuter, 2016-10-03)

Lärare B: Intervju (32:35 minuter, 2016-10-03)

Lärare C: Intervju (35:54 minuter, 2016-09-30)

7 Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

Då detta är en semistrukturerad intervjuguide har inte frågorna ställts exakt på samma sätt och i samma ordning som nedan till alla informanter. Vissa frågor behövde inte ställas överhuvudtaget då de kom upp naturligt under samtalets gång.

1. Berätta om din bakgrund och utbildning. Hur länge har du varit verksam som lärare? Vilka åldrar arbetar du med nu?
2. LGR 11 står det att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov, hur förhåller du dig till detta?
3. Vad är individanpassad läsundervisning för dig?
4. Upplever du att du individanpassar läsundervisningen
5. Hur effektivt tror du att individanpassad läsundervisning är för elevernas utveckling?
6. Ser du några hinder som försvårar individanpassad läsundervisningen?
7. Gör du formativa bedömningar på eleverna? I så fall hur?
8. Har eleverna bänkböcker? Hur väljs dessa ut?
9. Jobbar du något med deras inlärningsstilar? Hur?
10. Jobbar du något extra med textsamtal?
11. Anser du att du använder dig av en analytisk eller syntetisk metod vid läsinläring?
12. Anpassar du lärandemiljön utifrån elevernas behov? Hur?
13. Använder du dig av någon medveten placering i klassrummet vid elevernas läsinläring?
14. Påverkar förändringar i skolan möjligheten att bedriva individanpassad läsinläring?
15. Har du några övriga funderingar?

Bilaga 2

Observationsschema	Skola:
	Lärare:
Lektionens början: tydlig start, gemensamt, flytande start, eget arbete direkt	
Genomgång av uppgift/arbete: tydlig, strategier för hur de kan bli bättre läsare	
Uppgift: koppling till styrdokument, elev/läroplanstyrt	
Arbetsform: gemensam läsning, Individuellt eller i grupp	
Arbetets innehåll: alla läser samma bok, alla läser olika böcker men utifrån ramar, alla har olika böcker att läsa.	
Återkopplingen: under lektion, individuellt, för gruppen, framåtsyftande/stöttning, koppling till kunskapskrav	
Vilka inslag av Formativ bedömning kan man se	
Avslutning av lektionen: Reflektion, framåtblickande, återkopplande, boksamtal	
Övrigt	