



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lärares tankar kring läs- och skrivsvårigheter

en studie om ett antal lärares uppfattningar av sitt klassrumsarbete där elever med
läs- och skrivsvårigheter finns med

Magdalena Abrahamsson
Kristina Gustafsson

LAU 390

Handledare: Mikael Nilsson

Examinator: Rolf Lander

Rapportnummer: HT11-2910-116



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Lärares tankar kring läs- och skrivsvårigheter – en studie om ett antal lärares uppfattningar av sitt klassrumsarbete där elever med läs- och skrivsvårigheter finns med

Författare: Magdalena Abrahamsson och Kristina Gustafsson

Termin och år: Ht/2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Mikael Nilsson

Examinator: Rolf Lander

Rapportnummer: HT11-2910-116

Nyckelord: lärares uppfattningar, klassrumsundervisning, läs- och skrivsvårigheter

Syfte

Mycket forskning finns inom området och många forskare har uttryckt sig kring hur undervisning ska gå till för elever med läs- och skrivsvårigheter. Studiens funderingar har istället riktat sig till de lärare som finns i verksamheten. Hur tänker lärarna? Hur uppfattar de sitt arbetssätt? Syftet har därför formulerats enligt följande;

Studiens syfte är att undersöka ett antal lärares uppfattningar kring läs- och skrivutveckling i det vardagliga klassrumsarbetet där elever med läs- och skrivsvårigheter finns med.

Huvudfråga

För att kunna synliggöra syftet har tre frågor formulerats, de så kallade problemformuleringarna;

- Vad är lärarens uppfattning av sitt arbete med läs- och skrivinlärning?
- Hur uppfattar läraren sitt arbetssätt med elever som har läs- och skrivsvårigheter?
- Hur uppfattar läraren läs- och skrivutvecklingen för elever med läs- och skrivsvårigheter?

Metod

Som metod har kvalitativa intervjuer genomförts med fyra verksamma lärare. Detta för att höra lärarnas uppfattningar. Frågorna som ställdes till lärarna var halvstrukturerade, vilket innebär att i den utformade intervjumallen fanns tänkta frågor men beroende på vad läraren lyfte fram kunde ordning på frågorna ändras och även följdfrågor läggas till.

Material

Som sagts innan finns mycket forskning inom området läs- och skrivsvårigheter. Ofta delas forskare in i de som förespråkar det analytiska synsättet och de som förespråkar det syntetiska synsättet gällande läs- och skrivinlärning. Litteratur har därför dels valts utifrån deras olika synsätt men också utifrån författarnas egen tolkning av bra och användbart material. Alla intervjuer har transkriberats i sin helhet och finns delvis presenterat i resultat- och diskussionsdelen.

Resultat

I resultatet finns lärarnas uppfattningar beskrivna. De mönster som kunnat ses är bland annat att forskarna är tydliga i hur arbetet med dessa elever ska gå till, men att kunskapen inte är lika tydlig bland lärarna.

Betydelse för läraryrket

Hög lärarkompetens har stor betydelse för utvecklingen av elevers läs- och skrivförmåga (Myrberg & Lange, 2006, s 8). Denna studie vill därför bidra med att belysa lärarnas uppfattningar för att synliggöra vad som händer i verksamheten ute på skolorna.

Förord

Detta har varit en intressant studie att genomföra. Många nya tankar har väckts och vår medvetenhet kring dessa elever och val av arbetssätt har stärkts inför vår kommande profession som lärare.

TACK alla lärare som vi fick komma ut och "störa" mitt i det intensiva arbetet med utvecklingssamtal. Utan er hade detta inte gått att genomföra! Hos er alla möttes vi av en värme och en kärlek till arbetet och vi är så tacksamma för att vi fått ta del av era tankar, värderingar och undervisningsidéer!

Ett tack vill vi också rikta till vår handledare som bidragit med kloka tankar och handlett oss under studiens gång.

Magdalena Abrahamsson
December 2011

Kristina Gustafsson

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	7
1.1	Bakgrund.....	7
1.2	<i>Syfte och problemformulering</i>	8
1.3	<i>Examensarbetets utbildningsvetenskapliga och didaktiska relevans</i>	8
1.4	Begreppsförklaring	9
1.4.1	Läs- och skrivinläring	9
1.4.2	Läs- och skrivutveckling	9
1.4.3	Läs- och skrivsvårigheter	9
1.4.4	Arbetsätt	9
1.4.5	Att upptäcka tidigt.....	9
1.4.6	Motivation och självförtroende.....	9
1.4.7	Utveckling	10
2	Teoretisk anknytning.....	11
2.1	Arbetsätt – läs- och skrivinläring	11
2.2	Arbetsätt – läs- och skrivsvårigheter	12
2.2.1	Att upptäcka tidigt.....	13
2.2.2	Motivation och självförtroende.....	14
2.3	Utveckling.....	15
3	Studiens design.....	16
3.1	Val av metod	16
3.2	Intervjugenomförande	17
3.2.1	Planering.....	17
3.2.1.1	Validitet i planeringsfasen	17
3.2.2	Genomförande	19
3.2.2.1	Validitet i genomförandefasen.....	19

3.2.3 Efterbearbetning	20
3.3 Urval	20
3.4 Etik.....	21
4 Resultatredovisning.....	22
4.1 Arbetsätt – läs- och skrivinläring.....	22
4.2 Arbetsätt – läs- och skrivsvårigheter	24
4.2.1 Att upptäcka tidigt.....	25
4.2.2 Motivation och självförtroende.....	26
4.3 Utveckling.....	27
4.4 <i>Resultatsammanfattning</i>	28
5 Diskussion och avslutande reflektion.....	30
5.1 Diskussion	30
5.1.1 Arbetsätt – läs och skrivinläring.....	30
5.1.2 Arbetsätt – läs- och skrivsvårigheter	31
5.1.2.1 <i>Att upptäcka tidigt</i>	33
5.1.2.2 <i>Motivation och självförtroende</i>	34
5.1.3 Utveckling	34
5.2 <i>Metoddiskussion</i>	36
6 Avslutande reflektion.....	37
Referenser.....	39
Bilaga 1	41

1 Inledning

Elever med läs- och skrivsvårigheter finns i alla klassrum. Forskning sammanställd av Skolverket visar att ungefär 20% av eleverna i en årskull har någon form av läs- och skrivsvårigheter och 3-5% av eleverna har mer komplicerade svårigheter (Frykholm i Skolverket, 2007, s 108). I en klass på 20 elever finns det alltså i snitt fyra elever med någon form av svårighet kring läsning och skrivning.

Vad är då det viktigaste skolan förfogar över när det gäller att möta elever med läs- och skrivsvårigheter? frågar sig, den filosofie doktorn i pedagogik, Clas-Uno Frykholm. Svaret är lärarkompetensen, menar han (Frykholm i Skolverket, 2007, s 115). "Lärare som lyckas ge sina elever en god läs- och skrivutveckling utmärks av en förmåga att se och förstå sina elevers inlärningsstrategier och ge målinriktat stöd till elever som valt mindre framgångsrika strategier." (ibid). Det är därför intressant att undersöka hur lärarna tänker kring sitt sätt att arbeta med läs- och skrivsvårigheter.

1.1 Bakgrund

Inom forskningen pekar man på behovet av att tidigt upptäcka läs- och skrivsvårigheter (Frykholm i Skolverket, 2007; Liberg 2006; Lindö 2010; Myrberg i Skolverket, 2007; Nyström, 2002). Frykholm skriver att "det är viktigt att sätta in åtgärder tidigt, när man upptäcker att ett barn har svårigheter att lära sig läsa och skriva" (Frykholm i Skolverket, 2007, s 107). Redan vid två års ålder börjar ett barn få "välutvecklad förståelse för ord och enkla satser" (Hagtvet i Bjar, 2009, s 173). Därför går det tidigt att utröna eventuella läs- och skrivsvårigheter hos ett barn.

Läraren har en viktig roll när en elev lär sig läsa och skriva. Utöver hemmiljön är lärarkompetensen den största faktorn som spelar in hur väl en elev med läs- och skrivsvårigheter utvecklas inom läsning och skrivning (Frykholm i Skolverket, 2007, s 115). Siv Fischbein, professor i specialpedagogik, menar att om eleven upplever att läraren är engagerad, välvillig och stödjande känner eleven större tilltro till sin egen förmåga att kunna lösa uppgifter (Fischbein i Bjar, 2009, s 51).

Mats Myrberg är professor i specialpedagogik och lärarutbildare vid Stockholms Universitet. Tillsammans med Anna-Lena Lange, universitetslektor inom specialpedagogik, är de redaktörer till den andra rapporten i Konsensusprojektet där de sammanställt forskares syn på *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Konsensusprojektet lyfter fram aspekter kring läs- och skrivsvårigheter som det råder enighet om bland forskare och även denna rapport lyfter fram vikten av lärarkompetensen som den enskilt viktigaste faktorn (Myrberg & Lange, 2006, s 8). Samtidigt som Myrberg talar om lärarkompetensen som en viktig faktor anser han att metodvalet är en mindre viktig faktor. Han menar att "valet av läsinlärningsmetod förklarar normalt mindre än fem procent av framgången" hos en elev med läs- och skrivsvårigheter (Myrberg i Skolverket, 2007, s 115). Däremot skriver han i Konsensusprojektet att "den skicklige läraren behärskar många metoder, arbetssätt och material. Hon kan välja det arbetssätt som passar gruppen eller den enskilde eleven bäst vid ett givet tillfälle." (Myrberg & Lange, 2006, s 9). Metoden i sig har alltså en liten betydelse, det är hur läraren använder den som spelar roll.

Det flera forskare är ense om är att undervisningen för elever med läs- och skrivsvårigheter bör vara strukturerad och intensiv (Myrberg, 2007; Myrberg & Lange, 2006). I ett projekt genomfört vid Göteborgs Universitet studerades elever med läs- och skrivsvårigheter. Projektet startade med att screena 2000 barn. Av dessa valdes sedan 50 elever ut som hade någon form av läs- och skrivsvårighet. Dessa elever fick genomgå 12 veckor av intensiv och strukturerad träning, 45 minuter varje dag. ”Resultaten visar att de barn som deltog i träningsprogrammet klarade sig signifikant bättre än de barn som fick den traditionella specialundervisning som skolan erbjöd.” säger Ulrika Wolff, projektledare, i en artikel utgiven på Göteborgs Universitets hemsida (Arpi, 2010-09-29).

I varje klassrum finns det elever som har någon form av läs- och skrivsvårigheter (sett till ett genomsnitt) (Frykholm i Skolverket, 2007, s 108). Forskningen är tydlig på flera områden hur undervisning för dessa elever bör gå till, men frågan är hur medvetna de verksamma lärarna är.

1.2 Syfte och problemformulering

Elever med läs- och skrivsvårigheter blir hjälpta av strukturerad och intensiv undervisning har många forskare kunnat konstatera. Även när extra stöd sätts in spelar en avgörande roll. Forskarna är entydiga, men hur uppfattar de verksamma lärarna elevers läs- och skrivutveckling? Myrberg framhåller att lärarkompetensen är den viktigaste faktorn inom skolan som främjar läs- och skrivutveckling (Myrberg & Lange, 2005, s 8). Det är därför intressant att veta hur lärarna uppfattar detta.

Studiens syfte är att undersöka ett antal lärares uppfattningar kring läs- och skrivutveckling i det vardagliga klassrumarbetet där elever med läs- och skrivsvårigheter finns med.

För att synliggöra lärarnas uppfattningar är utgångspunkten dessa problemformuleringar:

- Vad är lärarens uppfattning av sitt arbete med läs- och skrivinläring?
- Hur uppfattar läraren sitt arbetssätt med elever som har läs- och skrivsvårigheter?
- Hur uppfattar läraren läs- och skrivutvecklingen för elever med läs- och skrivsvårigheter?

1.3 Examensarbetets utbildningsvetenskapliga och didaktiska relevans

Läsning och skrivning och hur det ska läras ut är ett ämne som det debatteras mycket kring. ”Utgångsläget när det gäller läs- och skrivförmågan bland barn och vuxna i Sverige är bättre än i de flesta andra länder” menar professor Mats Myrberg i en rapport utgiven av Skolverket (Myrberg i Skolverket, 2007, s 95). Vi har under flera års tid haft bra resultat internationellt när det gäller läsförståelse, men under senare tid så har oroande röster hörts. Vid en undersökning (IALS) gjord 1994 låg Sverige bäst till vad gäller läsförståelse i åldrarna 16-19 år. Myrberg jämför det med en senare undersökning gjord 2001 (PISA) och där fick Sverige bara en tiondeplats (Myrberg i Skolverket, 2007, s 96). I rapporten påvisas det flera tecken som tyder på en negativ utveckling gällande läs- och skrivförmåga.

I denna studie kommer därför ett antal verksamma lärares uppfattningar undersökas. Detta innebär att studien har för avsikt att bidra till didaktiken genom att påvisa hur dessa lärare

uppfattar sitt arbetssätt för elever med läs- och skrivsvårigheter. Myrberg menar att en av de faktorer som just pekar mot en nedåtgående trend i läs- och skrivutveckling är att de lärare som sitter på gedigen kunskap går i pension inom de närmsta 10 åren vilket han tror påverkar läs- och skrivutvecklingen negativt (Myrberg i Skolverket, 2007, s 76). ”Hög lärarkompetens är enligt konsensusforskarna den mest betydelsefulla beståndsdelen i pedagogik som lyckas utveckla elevernas läs- och skrivförmåga och förhindra att läs- och skrivproblem uppkommer” (Myrberg & Lange, 2006, s 8), vilket också professor Clas-Uno Frykholm styrker (Frykholm i Skolverket, 2007, s 115). Därför är det viktigt att stärka lärarnas kunskaper kring läs- och skrivutveckling och då redan under utbildningen. Studien har för avsikt att visa på den rådande uppfattningen bland ett antal verksamma lärare. Det innebär att studien har en didaktisk och utbildningsvetenskaplig relevans, genom att lärare ute i verksamheten kan få en bild av vad andra aktiva lärare anser och hur väl det stämmer överens med forskningen. På så vis kan medvetenheten kring detta ämne lyftas och lärares arbetssätt utvecklas.

1.4 Begreppsförklaring

1.4.1 Läs- och skrivinlärning

I studien talas det om läs- och skrivinlärning. När detta begrepp används syftar det till elevens tidiga läsning och skrivning.

1.4.2 Läs- och skrivutveckling

Läs- och skrivutveckling innefattar läs- och skrivinlärningsbegreppet men i studien syftar det till att belysa elevens utveckling i ett längre perspektiv.

1.4.3 Läs- och skrivsvårigheter

Läs- och skrivsvårigheter är ett vitt begrepp som också har många tolkningar. I denna studie syftar begreppet på elever som har någon form av svårighet när det kommer till läsning och skrivning i skolan. I studien omfattar begreppet läs- och skrivsvårigheter inte endast de med en diagnos utan syftar till en mer allmän betydelse av begreppet läs- och skrivsvårigheter.

1.4.4 Arbetssätt

Arbetssätt innebär i denna uppsats de olika sätt som lärarna beskriver att de arbetar på. I intervjuerna efterfrågades hur de arbetar med läs- och skrivinlärning i sin undervisning, samt hur de arbetar med läs- och skrivsvårigheter.

1.4.5 Att upptäcka tidigt

I litteraturen står det mycket om att det är viktigt att upptäcka läs- och skrivsvårigheter tidigt. Därför efterfrågades hur lärarna anser att de upptäcker dessa. Utifrån forskningen och lärarnas svar kom tidig upptäckt att bli en viktig del av studien.

1.4.6 Motivation och självförtroende

Motivation och självförtroende var inget som frågades efter i de intervjuer som studien bygger på, men det visade sig vara något som alla lärarna tog upp. Det ansågs därför naturligt att lyfta dessa begrepp. I denna studie innebär begreppen den motivation och det självförtroende som påverkar elevernas läsning och skrivning.

1.4.7 Utveckling

I denna studie kommer utveckling att tas upp och det innebär elevernas utveckling inom läsning och skrivning. Med detta menas dels deras utveckling just nu, men även den utveckling som kommer att ske genom hela skolan. I intervjuerna efterfrågades dels hur lärarna dokumenterar eleverna, samt hur de ser på elevernas utveckling.

2 Teoretisk anknytning

Vårt samhälle idag är anpassat efter en läs- och skrivkunnig befolkning. Karin Taube, professor i pedagogik med inriktning mot barns läs- och skrivutveckling, menar att det är människans intellektuella prestation som avgör dess värde och på det intellektuella området är det första steget att kunna läsa och skriva (Taube, 2007, s 80). Att kunna läsa och skriva ses idag som en självklarhet men studier pekar på att ungefär 20% av eleverna i en årskull har någon form av läs- och skrivsvårigheter (Frykholm i Skolverket, 2007, s 108). För vissa elever följer svårigheterna med genom hela skolgången och sedan även i arbetslivet. Detta har många gånger en negativ påverkan på människan menar Karin Taube (ibid).

2.1 Arbetssätt – läs- och skrivinlärning

Lärarens uppgifter är många och Frykholm betonar vikten av lärarkompetens i skolan (Frykholm i Skolverket, 2007, s 115). Även forskarna i Konsensusprojektet ser hög lärarkompetens som den viktigaste faktorn för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga och förhindra att läs- och skrivsvårigheter uppkommer (Myrberg & Lange, 2006, s 8). Läraren har stor betydelse vilket även framhålls av Fischbein. Hon hänvisar till flera undersökningar som styrker att elevens självförtroende påverkas av lärarens sätt att undervisa (Fischbein i Bjar, 2009, s 51). Förutom sättet att vara mot eleverna, hävdar Fischbein, behöver läraren använda sig av arbetssätt och arbetsformer som stöttar barnets lärande.

Lärare arbetar utifrån läroplanen Lgr 11. Den belyser lärarens pedagogiska uppgift i skolan. Mål och riktlinjerna nedan är exempel på vad läraren ska fokusera på i sitt arbete.

Läraren ska:

- ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter
- organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling. (Skolverket, 2011, s 14)

Inom läs- och skrivutvecklingen finns det många sätt att arbeta på. Forskare har i Konsensusprojektet kommit fram till att:

Den skicklige läraren behärskar många metoder, arbetssätt och material. Hon kan välja det arbetssätt som passar gruppen eller den enskilde eleven bäst vid ett givet tillfälle. Att ensidigt tillämpa en metod innebär risker för elevens läs- och skrivutveckling. Den skicklige läraren anpassar sitt arbetssätt till sina elevers utvecklingsnivå. Hon vet varför och med vilket syfte hon arbetar på ett visst sätt vid ett visst tillfälle. (Myrberg & Lange, 2006, s 9)

Lärarnas arbetssätt kan ses utifrån de två forskningsinriktningar som finns. Forskningen kring läs- och skrivinlärning har länge varit uppdelad i två metoder; analytiska (helordsmetoden) och syntetiska metoden (ljudmetoden). På 1980-talet svängde debatten till att handla om vilka metoder som var lämpliga för elever med läs- och skrivsvårigheter, istället för hur nybörjare ska lära sig läsa (Hedström, 2009, s 12). Det är för de elever med svårigheter som man särskilt frågar sig vilken metod som är lämplig. Forskningen visar att ”svagare läsare har större hjälp av ljudningsorienterade metoder”. (Taube, 2007; refererad i Bjar 2009 s 213). Den så kallade

Bornholmsstudien visar att riskbarnens läs- och skrivutveckling främjas av arbetet med att träna upp den fonologiska medvetenheten. 4 av 5 elever med bristande fonologisk förmåga ”hämtade upp de andras försprång och utvecklade sedan normal läsförmåga under de tre första skolåren” (Myrberg i Skolverket, 2007, s 86). Kontrollgruppen släpade däremot efter.

Uppdelningen mellan metoderna är idag inte lika tydlig utan vikten av en kombination har växt fram. Hedström lyfter fram att skillnaden mellan metoderna är densamma som i andra praktiker. Även gällande andra hantverk finns frågan om man ska börja lära sig hantera verktygen, reglerna - och sedan blomma ut, eller börja lära sig det praktiska arbetet i ett socialt sammanhang och sedan ta till sig reglerna (Hedström, 2009, s 18). Vallgravarna mellan de två inriktningarna inom läsning (syntetisk och analytisk) är inte längre lika djupa. ”Striderna gäller idag främst var betoningen ska ligga” (Hedström, 2009, s 18).

Även meningsfullhet med det man gör är en betydelsefull faktor som läraren har att ta i beaktning. I Vygotskys sociokulturella inriktning framhålls att det är av betydelse att göra saker i ett sammanhang (Claesson, 2007, s 32). ”När man läser bör man ha ett syfte med läsningen, och när man skriver bör man ha en mottagare som ska läsa det man skriver.” (Frykholm i Skolverket, 2007, s 103) På så vis känns det mer på riktigt. Frykholm pekar även på att meningsfullheten inte behöver försvinna för att man ibland använder sig av undervisning där arbetet är mera styrt:

Att inläringen sker i ett meningsfullt och funktionellt sammanhang utesluter inte att man som lärare ibland måste lyfta fram och bearbeta enskilda färdigheter i strukturerade undervisningssituationer. Det gäller särskilt för elever med mer begränsade språkliga erfarenheter. (Frykholm, Skolverket, 2007, s 103)

Ett annat exempel på arbetssätt är att använda sig av det talade och det skrivna språket i samverkan. Forskare har kommit fram till att talspråkandet och skriftspråkandet är språkaktiviteter som är beroende av varandra (Liberg, 2006, s 18).

2.2 Arbetssätt – läs- och skrivsvårigheter

Professor Mats Myrberg och lektor Anna-Lena Lange har sammanfattat vad forskare menar med ett framgångsrikt arbetssätt för elever med läs- och skrivsvårigheter (2006, s 102):

- Utgå från elevens kunskapsnivå.
- Upprätthålla intresse och motivation.
- Använda olika metoder beroende på elevens svårigheter.
- Kontinuerlig och strukturerad undervisning.
- Tidiga insatser.
- Datorprogram i kombination med lärarstöd.
- Ge såväl pojkar som flickor stimulans.
- Kontinuerlig uppföljning och utvärdering.
- Stimulera eleven att utveckla egna effektiva strategier.
- Stödja läs- och skrivutvecklingen i samverkan med hemmet.

Frykholm trycker på att strukturerad undervisning är viktig och enligt Liberg behöver eleverna en ”välavvägd, strukturerad undervisning med rika möjligheter att pröva olika strategier för att interagera med texter” (Liberg i Skolverket, 2007, s 38). Forskarna i Konsensusprojektet har i sin tur, som ovan nämnts, kommit fram till att det är av vikt att

elever med läs- och skrivsvårigheter får ”kontinuerlig och strukturerad undervisning” (Myrberg & Lange, 2006, s 102).

Förutom strukturerad undervisning framhåller forskare att den så kallade en-till-en-undervisningen är av betydelse. Det har i forskningen visat sig att en-till-en-undervisning har varit mer effektiv än en timme traditionell specialpedagogik i veckan (Hedström, 2009, s 15). Samtidigt pekar Ingestad på att det är i ett sammanhang och i samspel med andra som eleverna kan omsätta de pedagogiska intentionerna i verklighet (Ingestad i Bjar, 2009, s 99).

2.2.1 Att upptäcka tidigt

Inom forskningen pekar man på behovet av tidig upptäckt av läs- och skrivsvårigheter (Frykholm i Skolverket, 2007; Liberg, 2009; Lindö, 2010; Myrberg i Skolverket, 2007; Nyström, 2002). Frykholm skriver att ”det är viktigt att sätta in åtgärder tidigt, när man upptäcker att ett barn har svårigheter att lära sig läsa och skriva.” (Frykholm i Skolverket 2007, s 107). Redan vid två års ålder börjar barnet få ”välutvecklad förståelse av ord och enkla satser” menar Bente E. Hagtvat, professor vid institutionen för specialpedagogik vid Oslo Universitet (i Bjar, 2009, s 173). Studier har visat att man redan då kan se tecken på att barnet exempelvis har svårt att ”uppfatta vissa ljud och ord eller att förstå innebörden i en mening” (Hagtvat & Palsdotir refererad i Lindö, 2010, s 87). Hagtvat och Palsdotir menar att det är viktigt att så tidigt som möjligt uppmärksamma och stödja barn som finns i riskgruppen för att förebygga och förhindra läs- och skrivsvårigheter i senare år (refererad i Lindö, 2010). Hagtvat belyser att det tydligaste tecken på en eventuell läs- och skrivsvårighet är att eleverna är försenade i sin utveckling eller avvikande utifrån att de andra barnen haft en spurt i utvecklingen (Hagtvat i Bjar, 2009, s 172).

När eleverna, som finns i den så kallade riskgruppen, sedan börjar skolan är det viktigt att arbeta strukturerat och målinriktat med deras läs- och skrivutveckling (Myrberg & Lange, 2006, s 82). Resultat från Skolverkets nationella utvärderingar 1992 och 1995 visade att ungefär 17% av eleverna i skolår två misslyckades i sin grundläggande läsinläring (myrberg i Skolverket, 2007, s 75). Forskare i Konsensusprojektet (2006) menar här att mycket talar för att dessa elever kommer att ha läs- och skrivproblem även längre upp i åldrarna om inte skolan tar de tidiga tecknen på allvar. En neurolog beskriver hur en lärare kan jobba ineffektivt med elever med läs- och skrivsvårigheter;

Jo, då tar man en unge som kommer till första klass och så säger man att ”den här ungen ligger efter, men jag har så stor spridning på mina ungar” och sen kommer han till andra klass. ”Ja. Han ligger lite efter. Vi kanske skulle göra någonting.” Så funderar man. Sen kommer man fram till slutet av tvåan: ”Det här är nog en unge som sannolikt ligger efter. Vi gör någonting i trean. Vi sätter in lästräning en gång i veckan.” (Myrberg & Lange, 2006, s 86-87)

Att ”vänta och se” är en strategi som förekommer och syftet är att vänta på att en läs- och skrivutveckling ska ske hos eleven. Om detta skulle stämma menar läraren att eleven kommer att ta ikapp det den gått miste om och på så sätt också kunna ta igen deras försprång utan speciella insatser (Myrberg i Skolverket, 2007, s 87). Därför tas inte alltid tecknen på en sen läs- och skrivutveckling på allvar som neurologen ovan beskrev.

Med jämna intervaller görs internationella PISA-undersökningar som bland annat undersöker femtonåriga elevers läsförståelse. En undersökning gjord 2001 visar att Sveriges resultat har

sjunkit de senaste åren. Sverige har tidigare legat på topplaceringar medan denna undersökning visar att Sverige har halkat ner till en tiondeplats. Länder som fortfarande håller sig på topp är till exempel Kanada och Finland (Myrberg i Skolverket, 2007, s 96). I analyser gjorda av det finska utbildningssystemet kunde man bland annat konstatera att klasslärarna omedelbart satte in intensifierad undervisning för elever som inte skulle uppnå kunskapsmålen (Hagtvét i Bjar, 2009, s 179). Detta behöver inte vara den avgörande faktorn, men Hagtvét menar att den är av betydelse (ibid). "För många elever som fått 'vänta-och-se'-pedagogiken sätter skolan så småningom in särskilt stöd, men det kommer för sent och med för små insatser." (Myrberg & Lange, 2006, s. 10). Att tidigt upptäcka kan därför ses som en avgörande faktor i en elevs läs- och skrivutveckling (Frykholm i Skolverket 2007, s 107). Därför är det också viktigt att som lärare veta att det är av vikt att ge eleven stöd och hjälp så tidigt som möjligt och inte "vänta och se" efter en eventuell mognad.

2.2.2 *Motivation och självförtroende*

Motivation och självförtroende hos eleverna är något som forskare uttalar sig kring. Taube skriver: "Varje undervisningstillfälle ska, så långt det är möjligt, ge eleverna positiva erfarenheter av sina egna förmågor" (Taube i Bjar, 2009, s 77) Hagtvét beskriver Vygotskys bild av läraren som en byggnadsställning för eleven (Hagtvét i Bjar, 2009, s 180). Hon förklarar att läraren är den som stöttar eleven och ser till att uppgiften blir gjord så att eleven inte tappar modet. När elevens kunskaper ökar kan byggnadsställningen delvis plockas ner menar hon.

Elevens självförtroende påverkar dels läsandet, men också andra lärosituationer. Det har visat sig att de med god läsförmåga håller ut 40% längre tid än de svaga läsarna när det blir motigt. (Taube, 2007, s 85) I undersökningen utfrågades eleverna om orsakerna till varför de inte klarat eller varför de klarat uppgiften. Medan de svaga eleverna som klarade uppgiften svarade att det berott på tur eller att uppgiften var lätt, svarade de duktiga läsarna att det berott på deras goda förmåga. Professor Myrberg pekar på att elever med hög motivation läser 500 gånger mer ord än de elever som läser minst (Myrberg i Skolverket, 2007, s 75). Forskning visar att dåligt självförtroende också har ett samband med läsning och skrivning (Taube i Bjar 2009, s 71; Nyström, 2002, s 19). Dock är forskningsresultaten inte alltid ense om vad som beror på vad.

Inom forskningen talas det om onda och goda cirklar i läs- och skrivinläringen, som visar på hur elevens motivation och självförtroende kan påverka läsningen. Taube (i Bjar, 2009, s 72) beskriver hur den så kallade Matteuseffekten kan uppstå. Bakgrunden till att det kallas just för Matteuseffekten härstammar från Matteusevangeliet i Bibeln (2000)

Var och en som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har. (Matt 25:29)

Matteuseffekten introducerades av Stanovich. Han visade på hur självförtroendet kan kopplas samman med onda och goda cirklar gällande läsningen (Taube i Bjar, 2009, s 72). I den onda cirkeln har eleven svårt att knäcka koden och kommer därför att möta mindre mängd text än de som ligger längre fram och redan knäckt koden. Eftersom avkodningen inte är effektiv får eleven inga goda upplevelser av läsning och risken finns att eleven tappar motivationen och lusten för läsningen. Den onda cirkeln består av "låg läsförmåga, undvikande av läsning, brist

på förståelse och därmed ringa utbyte av läsningen, sänkt självförtroende o.s.v.” (ibid). Taube betonar att ”det säkraste sättet att få läs- och skrivfärdigheter är att undvika läsning och skrivning” (Taube, 2007, s 64).

I den goda cirkeln däremot så har eleven tidigt knäckt koden och får därför positiva upplevelser av läsningen. Detta gör att eleven utvecklar ”god förtroende till den egna läsfärdigheten, läser mer och blir allt bättre och allt säkrare på sin egen förmåga och klarar allt svårare texter.” (Taube i Bjar, 2009, s 73). Klyftan mellan elever som befinner sig i den onda respektive den goda cirkeln ökar därför med tiden och här är ytterligare en aspekt till vikten av att uppmärksamma och sätta in intensivt stöd tidigt. Taube framhåller att det alltid är ”lättare att förhindra att en ond cirkel uppstår än att vända en etablerad ond cirkel till en god” (2007, s 109).

2.3 Utveckling

Läraren har som uppgift att föra eleverna framåt i sin utveckling. Taube menar att det är viktigt att läraren känner till hur långt varje elev har kommit i sin läs- och skrivutveckling. Detta menar hon bidrar till att kunna ställa lagom krav på eleven (Taube i Bjar, 2009, s 77) Frykholm trycker i sin tur på att det är ”viktigt att kontinuerligt följa barnens språkliga utveckling genom systematiska observationer” (Frykholm i Skolverket, 2007, s 107). Förutom observationer finns kartläggningsmaterial till hjälp. Bjar betonar starkt vikten av att kartlägga elevers läs- och skrivkompetenser. Hon anser att för att ”välja det mest lämpliga arbetssättet är det därför viktigt att vara medveten om de val man gör” (Bjar i Bjar, 2009, s 276).

Enligt Frykholm har många lärare idag vana att observera, men att diagnosmaterial kan vara en hjälp till att strukturera upp dessa observationer (Frykholm i Skolverket, 2007, s 110). Han menar att syftet med en diagnos är ”att ta reda på hur något står till så att man kan sätta in adekvata åtgärder” (Frykholm i Skolverket, 2007, s 108). Sättet att ta reda på elevernas kunskaper påverkar undervisningen.

Myrberg uttrycker sig kring sambandet mellan lärarens förmåga att se eleverna och elevernas läs- och skrivfärdigheter; ”Lärare som lyckas ge sina elever en god läs- och skrivfärdighet utmärks av en god förmåga att ”läsa” sina elevers inlärningsstrategier och ge målinriktat stöd till elever som valt mindre framgångsrika strategier. De är lyhörda och öppna för dialog.” (Myrberg i Skolverket, 2007, s 79). För att uppnå detta betonar han vikten av att kontinuerligt bedöma elevernas läs- och skrivutveckling.

Även utvärderingen av den egna undervisningen har framkommit som betydelsefull. I en undersökning av den finska modellen dras slutsatsen att ”läraren fortlöpande bör utvärdera effekten av sin undervisning och ta tag i problemen så snart de uppstår, och om åtgärden visar sig inte fungera pröva en alternativ och förstärkt insats i samarbete, om så krävs, med specialpedagogisk nyckelkompetens.” (Hagtvét i Bjar, 2009, s 180)

Liberg anser att skolan kan stötta elevernas läs- och skrivutveckling genom att ”skapa en välavvägd, strukturerad undervisning med rika möjligheter att pröva olika strategier för att interagera med texter.” (Liberg i Skolverket, 2007, s 38).

3 Studiens design

Under följande rubriker kommer studiens design att presenteras. Staffan Stukát är fil. dr. i pedagogik och undervisar bland annat i forskningsmetodik vid Göteborgs Universitet. Han understryker vikten av att en studie ska vara reproducerbar vilket innebär att "läsaren ska få så mycket information kring undersökningen, att hon kan göra om den och pröva om resultatbilden blir densamma" (Stukát, 2011, s 131). I och med att denna studie syftar till att undersöka lärarnas uppfattningar kommer aldrig en studie av samma karaktär med samma resultatbild att kunna genomföras. Därför blir detta avsnitt om än mer viktigt för att du som läsare ska se vilken metod som valts, hur intervjuerna gått till och hur materialet bearbetats. Sist kommer även de etiska hänsynstagandena att lyftas.

3.1 Val av metod

Valet av metod i en studie är viktig. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud menar att det finns tre typer av tillvägagångssätt när en samhällsvetare ska samla in sitt material;

- att fråga människor
- att observera människor
- att observera fysiska spår och resultat av mänskliga aktiviteter (2010, s 219).

I studien vill vi undersöka lärarnas uppfattning kring det dagliga klassrumsarbetet där elever med läs- och skrivsvårigheter finns med. Esaiasson m.fl. skriver att "samtalsintervjuer [...] handlar om att förstå och kartlägga människors uppfattningar" (2010, s 220) vilket är i enlighet med studiens syfte. Därför valdes intervju som metod.

Som alternativ till intervju diskuterades också observationer som metodval. Stukát (2011, s 55-56) menar att observationer ger en mer tillförlitlig bild av hur arbetet faktiskt går till i verkligheten. Han framhäver också att resultaten är lättolkade och att metoden ger ett stabilt underlag. I denna studie valdes metoden bort framförallt på grund av tidsbrist. Det skulle krävas åtskilliga dagar i verksamheten för att komma in i arbetet och därför uteslöts metoden. Vid en eventuell påbyggnadsstudie hade en kombination (metodtriangulering) av dessa metoder varit att föredra då observationerna hade kunnat styrka uppfattningarna i intervjuerna (Stukát, 2011, s 57).

Stukát talar även om reliabilitet som han menar är kvalitén på metoden eller hur bra den är på att få fram det som ska mätas (2011, s 133). Reliabiliteten är en nödvändig förutsättning för att en studie ska kunna ha en hög validitet, vilket kommer att diskuteras nedan (ibid). För att kunna intervjua lärarna kring deras uppfattningar talar Esaiasson m.fl. om just intervjuer som den metod som är lämplig (2010, s 220). Hade även observationer gjorts i studien hade reliabiliteten ökat då kvalitén på det intervjuade materialet hade stärkts eller slagits ner av observationer.

En studie kan vara kvalitativ eller kvantitativ. Den kvalitativa forskningen härstammar från den humanistiska vetenskapen och har till syfte att "tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga" (Stukát, 2011, s 36). Det kvantitativa synsättet har däremot sin bakgrund i naturvetenskapen där "empirisk kvantifierbarhet och objektiva mätningar och observationer har en central roll" (Stukát, 2011, s 35). En

kvantitativ studie skulle i detta fall innebära att undersökningen skulle resultera i hur vanlig en viss uppfattning är bland lärare. Genom att välja en kvalitativ studie läggs fokuset istället på att få fram kvalitén, det vill säga att få fram lärarnas uppfattningar kring elever med läs- och skrivsvårigheter i klassrumssituationer.

3.2 Intervjugenomförande

Nedan följer en beskrivning av hur intervjuerna genomförts – planering, genomförande och efterbearbetning.

3.2.1 Planering

Studiens intervjuer kan även kallas för respondentintervjuer. Detta beroende av att det inte är individerna i intervjuerna som är intressanta utan de ”tanke-kategorier som de kan bidra till att blottlägga” (Esaiasson m.fl., 2007, s 295). Frågorna som ställdes till respondenterna var formulerade utifrån studiens syfte.

Stukát (2011, s 43-44) delar upp intervjufrågor i två kategorier; strukturerade och ostrukturerade. I de strukturerade intervjuerna följer intervjuaren ett intervjuschema där både ordningsföljden och formuleringarna på frågorna är förutbestämda (Stukát, 2011, s 43). I dessa intervjuer strävar intervjuaren efter att respondenten ska ge så neutrala svar som möjligt och att det ska bli en så liten intervjuareffekt (att respondenten färgas av den som intervjuar) som möjligt (ibid). De ostrukturerade intervjuerna har istället ett tydligt syfte, däremot spelar ordningen på frågorna och hur frågorna ställs mindre roll. Intervjuerna har inte till syfte att få fram ett resultat som går att jämföra utan det viktiga är att undersöka och få höra lärarnas uppfattningar. Intervjumallen fungerade som ett stöd under intervjun. Frågorna som ställdes stod i en viss ordning på mallen men blev det mer naturligt under intervjuens gång ändrade intervjuaren ordningen. Behövdes förtydligande göras under intervjun eller om annat uppkom ställdes även följdfrågor. För att kunna genomföra en ostrukturerad intervju fullt ut krävs längre erfarenhet av att intervjuar vilket bidrog till att frågorna strukturerades i större utsträckning genom att tänkbara följdfrågor stod med på intervjumallen (Stukát, 2011, s 44). Utifrån detta resonemang beskrivs studiens intervjuer som halvstrukturerade.

Frågorna som ställdes var öppna frågor men som tidigare beskrevs fanns även uppföljningsfrågor i intervjuarmallen som hade en mer sluten karaktär. Öppna frågor har inget svarsalternativ vilket gör att respondenten har möjlighet att uttrycka det som kommer upp i tanken just då (Esaiasson m.fl., 2007, s 259).

3.2.1.1 Validitet i planeringsfasen

Validitet är det svåraste och mest centrala i forskning skriver Esaiasson m.fl. (2007, s 63). I denna studie rör begreppet intervjuerna och hur väl intervjufrågorna var utformade för att mäta det som skulle mätas. Ovanstående författare definierar begreppet på följande sätt; ”att mäta det som avser att mätas och att systematiska fel lyser med sin frånvaro” (ibid).

Under intervjuernas planering var en viktig och central del arbetet med frågornas utformning. Esaiasson m.fl (2007, s 272-278) beskriver ”konsten att formulera frågor” och redogör för sex källor eller instrument för att kunna formulera bra frågor. Nedan följer en beskrivning av dessa källor/instrument kopplat till gällande studie:

- *Ta del av forskningslitteratur på området.* Redan tidigt gjordes en kartläggning av forskningslitteratur inom området. Vad har redan forskats på och vad är studiens syfte? Efter många timmars läsande och diskuterande valdes syfte och utifrån detta ställdes frågor.
- *Hitta redan formulerade frågor som har till syfte att mäta samma som gällande studie.* Mycket litteratur har hittats och bearbetats men exempel på frågor har inte hittats och tagits hänsyn till vid frågeformuleringarna.
- *Konsultera böcker som handlar om att göra frågeundersökningar.* Frågorna formulerades i stort utefter böckernas rekommendationer. Esaiasson m.fl (2007) beskriver exempelvis att när uppfattningar ska undersökas så bör frågorna vara ostrukturerade. Detta genomfördes men eftersom erfarenheten bland studiens författare var ringa så strukturerades frågorna något för att säkerställa att syftet skulle framkomma.
- *Pröva frågorna på dig själv eller annan medarbetare i forskningsgruppen.* Frågorna har prövats vid ett antal tillfälle mellan författarna för att innan intervjuerna se vad som behövdes förändras och förtydligast för att göra frågorna så tydliga som möjligt.
- *Pröva frågorna bland vanligt folk.* Fyra intervjuer genomfördes och första intervjun blev på ett sätt även en pilotstudie. Under alla intervjuer fanns båda författarna med, men redan från start gjordes det klart för respondenten vem av författarna som intervjuade. Den andra satt tyst och antecknade under intervjun. Den första intervjun hade den ena författarna till uppgift att även observera hur väl frågorna fungerade. Förstod respondenten frågorna? Fanns det oklarheter och vilka svar framkom? Efter intervjun diskuterades detta mellan författarna och då togs ett beslut om att fortsätta som planerat. Frågorna hade fungerat som tänkt och respondenterna hade uttryckt sina uppfattningar som senare kunde kopplas till studiens syfte.
- *Visa frågorna för en van frågekonstruktör.* Under frågornas konstruktion har även handledaren för uppsatsen funnits med och gett sina synpunkter.

Esaiasson m.fl. (2007, s 275-276) ger även mer konkreta råd gällande frågeformulering;

- Undvik överdrivet komplicerade ämnen, ämnen som är svåra att intervjua kring
- Undvik svåra ord, så som universitetsjargonger och fackuttryck.
- Undvik vaga ord så som; sällan, ibland, ofta, stor, liten och så vidare.
- Gör så korta frågor som möjligt
- Fråga om en sak i taget
- Undvik negationer i frågorna, exempel ”Vad tycker du om att skolan inte har någon speciallärare?” Negationerna kan skapa förvirring menar Esaiasson m.fl. (2007, s 276)

Utifrån ovanstående kan en diskussion föras kring den systematiska utformningen av frågorna. I och med att frågorna som ställdes var ostrukturerade och öppna fanns inte heller ett givet svar, därför går det inte heller att bekräfta att de svar som var väntade framkom under intervjuerna. Under frågornas utformning resonerades kring möjliga svar på frågorna för att se vad som egentligen frågades, men frågorna gjordes så neutrala som möjligt för att inte leda in

respondenten i vissa tankemönster. Under intervjuerna framkom däremot respondenternas uppfattningar som har kunnat kopplas till studien syfte. På frågan om intervjumallen kunnat göras än bättre är svaret antagligen; ”ja, det kan alltid bli bättre”. Utifrån förutsättningar som tid och resurser anser dock författarna att det som varit möjligt är genomfört på ett så rättvisande sätt som möjligt.

3.2.2 Genomförande

Intervjuerna startade med så kallade ”uppvärmningsfrågor” (Esaiasson m.fl., 2007, s 298) där lärarnas bakgrund, hur länge de arbetat som lärare och vilken utbildning de hade, kunde utrönas. Syftet med dessa är som Esaiasson m.fl. beskriver att skapa en kontakt och upprätta en god stämning i intervjusituationen (ibid). Intervjun fortsatte sedan med de tematiska frågorna (Esaiasson m.fl., 2007, s 298). Frågorna var som beskrivet ovan öppna och ostrukturerade. Alla frågor som fanns i intervjumallen berördes under samtliga intervjuer. Frågorna som ställdes var öppna och följdfrågorna som ställdes hade som syfte att förtydliga eller utveckla respondentens svar. Först berördes frågor där syftet var att undersöka lärarens uppfattning av läs- och skrivinläring i klassrummet. Därefter följde frågor som berörde dennes uppfattning av klassrumsundervisningen då elever med läs- och skrivsvårigheter fanns med.

3.2.2.1 Validitet i genomförandefasen

Validiteten i genomförandefasen hänger på vissa områden ihop med det som finns beskrivet under planeringsfasen, dock kan frågor som ”Hur intresserade var lärarna av att svara?”, ”Hur ärliga var dom?” och ”Fanns det andra faktorer som kunde påverka deras svar?” analyseras.

När lärarna tillfrågades svarade alla ”ja” relativt snabbt och hälsade oss välkomna, däremot så framkom kommentarer som ”om jag kan bidra med något” från två av lärarna. Om det beror på ointresse eller annat är svårt att avgöra. Under denna period hade alla lärarna utvecklingssamtal och alla lärarna påpekade när vi kom att det var mycket nu och att de ursäktade sin trötthet. Upplevelsen under intervjuerna var däremot inte att de var stressade utan samtliga svarade utförligt, ibland väldigt utförligt, på frågorna.

En av lärarna delgav oss direkt innan intervjun startade att hon just nu befann sig i en svår situation där läkare för några dagar sedan ringt och gett ett tungt besked. Detta påverkade henne naturligtvis vilket till viss del märktes under intervjun. I början av intervjun hade hon svårt att förstå frågorna och svaren hon gav var inte alltid svar på frågorna som ställts. Efter några frågor skedde dock en förändring och i stora delar av intervjun gav hon klara svar på frågorna så att syftet kunde skönjas. Därför togs beslutet att använda underlaget i studien.

Hur ärliga respondenterna var är en svår fråga att svara på. När frågorna utformades gjordes det med tanke på att kunna bekräfta tidigare svar i intervjun och kunna se mönster. Till exempel ställdes först frågan; ”Kan du berätta hur du tänker kring elevernas läs- och skrivundervisning?”. Längre ner i intervjumallen följdes frågan upp genom att läraren fick berätta om sitt arbete i klassen och ge exempel på hur den jobbade. Dessa frågor kompletterade varandra under intervjun. På så vis kunde röda trådar dras genom intervjun och sammanhang kunde ses, vissa mer tydliga än andra. Stukát menar att det finns en risk med att

de som blir intervjuade inte vill erkänna sina svagheter och brister och därför ger svar som de tror den som intervjuar vill ha (2011, s 135). Under intervjuerna framkom brister som lärarna själva uttryckte det. Vid några tillfällen hade lärarna svårt att svara på frågor eftersom de inte hade tänkt på det, vilket de också uttryckte. Under intervjuerna upplevdes att det fanns en förtroendefull atmosfär som Stukát talar om, vilket han menar minskar risken att få oärliga svar (2007, s 135).

3.2.3 Efterbearbetning

Samtliga intervjuer har transkriberats i sin helhet. Precis som Stukát skriver har detta varit en tidsödande process (2011, s 45). Under intervjuerna satt en av författarna bredvid den som intervjuade. Den hade dels som uppgift att observera samtalet som beskrevs ovan, men också att föra anteckningar. Stukát menar att ”man endast skriver ut särskilt intressanta delar av inspelningen” (2011, s 45). Observatörens uppgift under intervjun var också att hitta dessa delar. Dock valdes ändå att skriva ut intervjuerna i sin helhet under efterarbetet. På detta sätt behövdes aldrig en tolkning göras om vad som var viktigt eller mindre viktigt utan en tydlig helhet kunde ses.

I forskning finns tolkningen alltid närvarande, liksom i denna studie. Redan när frågorna utformades fanns en förförståelse från författarnas sida, vilket kan ta sig uttryck i de följdfrågor som ställdes. Likaså gjordes en tolkning i efterbearbetningen av intervjuerna då en viss tolkning läggs in i materialet. Under hela processen har det funnits en medvetenhet kring tolkandet. Studien hade inte kunna genomföras om ingen tolkning fanns med, studien är gjord av och för människor och därför ingår tolkningen. Strävan har varit att göra tolkningarna rimliga och trovärdiga (Stukát, 2011, s 137).

Strävan har också hela tiden varit att inte övertolka respondenternas svar så att åsikter blir förvanskade, suddas ut eller blir oigenkännliga. Målet är att respondenterna ska kunna läsa studien och känna igen sig själva och sina åsikter.

3.3 Urval

Tanken med studien är att undersöka lärarnas arbetssätt i det vardagliga klassrumsarbetet för elever med läs- och skrivsvårigheter. På så vis har inte valet av skola någon stor betydelse, eftersom det är den enskilda lärarens arbetssätt studien fokuserar på. I vissa fall kan skolledningen styra arbetssättet med läs- och skrivinläringen, där de till exempel bestämmer vilken metod som det ska undervisas utifrån. Studien har därför fokuserat mer på pedagogernas tankar kring val av arbetssätt. Därför valdes lärarna utifrån de skolor där kontakter fanns. Kriteriet var att lärarna skulle arbeta som klasslärare i årskurs 1-3. Detta på grund av att det enligt forskningen är viktigt att sätta in insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter tidigt (Frykholm i Skolverket, 2007, s 107).

På grund av de etiska aspekterna skrivs inte de intervjuade lärarnas namn ut. Istället kallas de för lärare 1-4. Tre av lärarna har Sv/SO-utbildning, medan lärare 3 endast har 10 poäng (15hp) svenska. Alla har utbildning för att undervisa i årskurserna 1-7.

Lärare valdes utifrån kontakter och därför var det viktigt att vid intervjutillfället upprätthålla den vetenskapliga distansen till respondenten (Esaiasson m.fl, 2007, s 292). Därför genomfördes intervjun av den person som sedan tidigare inte hade träffat respondenten och därigenom också minimera risken att förutfattade meningar skulle påverka intervjuaren och frågorna som ställdes.

Stukát talar om generaliserbarhet inom en studie och frågan som kan ställas till denna studie är om dessa svar och uppfattningar kan representera en större grupp lärare eller avser resultatet endast de intervjuade (2011, s 136). Några faktorer som kan påverka generaliserbarheten negativt är bland annat att undersökningsgruppen är liten eller icke representativ (ibid). I studien är fyra lärare intervjuade och generaliserbarheten hade ökat om fler lärare hade intervjuats då fler uppfattningar hade framkommit. Utifrån samråd med handledare valdes dock att begränsa studien till dessa fyra.

3.4 Etik

Stukát (2011, s 139) har sammanfattat fyra grundläggande huvudkrav för forskning. Nedan beskrivs hur de etiska aspekterna i studien har beaktats.

Informationskravet: Två av lärarna tillfrågades personligen om medverkan i studien, en tillfrågades genom rekommendation från annan lärare. Den sista läraren tillfrågades genom telefonkontakt med studiens författare. Oavsett hur de tillfrågades fick de veta vad intervjun skulle handla om. När ett samtycke till medverkan hade bekräftats skickades ett mail ut till samtliga. I mailet fanns studien beskriven och att studien genomfördes som ett examensarbete inom lärarprogrammet. I och med att samtycke till medverkan redan var bekräftat, men inte alltid genom personlig kontakt var det här av vikt att vi fick kontakt med lärarna och att ytterligare en bekräftelse på medverkan blev känd. I mailet fanns även kontaktuppgifter till författarna där vi uppmanade lärarna att höra av sig om de ångrat sig eller om de undrade något. På så vis hade lärarna möjlighet att när som dra sig ur.

Samtyckeskravet: Som beskrivet ovan bekräftades samtycke till medverkan vid två tillfällen innan intervjun. Innan intervjun startade informerades återigen den intervjuade om syftet med studien och intervjun, där tillfrågades även om inspelning fick ske. Alla gav samtycke till detta. Det som skulle kunna uppfattas som kränkande i studien är de slutsatser eller paralleller som kommer dras mellan intervjuerna och tidigare forskning. Vår strävan är att inte övertolka eller förvanska materialet utan att synliggöra och lyfta åsikter. Innan intervjun förklarades för den intervjuade att syftet för oss inte var att döma om han/hon hade ett bra eller dåligt arbetssätt utan bara fokusera på dennes tankar.

Konfidentialitetskravet: Samtliga intervjuade informerades även om deras anonymitet i studien. Ingen i studien kommer att finnas med med sitt rätta namn och inte heller skolors namn. I intervjuerna nämnde några av lärarna information som kan härledas till skola eller person vilket är utelämnat i studien (markerade "xxxx") på grund av etiska hänsynstaganden.

Nyttjandekravet: Den information som samlats in kommer endast att användas i forsknings-syfte.

4 Resultatredovisning

Nedan följer resultatredovisningen utifrån genomförda intervjuer.

4.1 Arbetssätt – läs- och skrivinlärning

Lärarna berättar hur de uppfattar läs- och skrivinlärningen. De tar lite olika utgångspunkt i sina svar. Lärare 1 beskriver hur hon använder sig av läs- och utvecklingsschemat LUS för att bli medveten om var eleverna ligger när de kommer i ettan och hur hon utgår ifrån det;

L1: Så ja, utifrån LUS kollar jag upp var barnen ligger när vi startar och var man ska börja om man säger med läseböcker och vad man kan tänka sig starta någonstans. [...] Ja sen blir det ju när man vet var de finns så blir det ju där man får försöka stötta dom då, till exempel med läsläxan. Där är det ju liksom olika nivåer då och det blir ju också sen i arbetet i klassrummet.

Även lärare 2 kollar upp eleverna när de kommer till honom i årskurs 3;

L2: Vi hjälps ju åt. Nu har min kollega [red. anm. specialläraren] screenat dom i läshastighet. Då får man en indikation på hur dom läser. Sen när jag får eleverna har vi ett överlämnande och då får jag också en indikation på hur dom är. Sen vill man alltid bilda sig en egen uppfattning om hur dom läser.

Lärare 3 och 4 tar däremot sin utgångspunkt i vad de uppfattar som viktigt i läs- och skrivinlärningen;

L3: Skriva börjar vi med direkt första dagen vi börjar skolan så skriver vi efter förmåga och läsningen fungerar ungefär likadant men jag tror att skrivandet kommer före.

L4: Jag tror att man kan skriva sig till läsning.

Vidare frågade intervjuaren om hur läs- och skrivinlärningen tar sig i uttryck i undervisningen. Lärare 3 och 4 uttrycker sig kring detta och beskriver sitt arbetssätt:

L3: Jag kanske läser i en bilderbok som jag tror kan väcka nånting och sen diskutera det. Sen så får alla skriva så gott dom kan. Lite tankar, lite reflektioner, lite vad som helst. Och vissa kan skriva och vissa inte. Alla försöker.

L4: [förklarar hur de hittade en larv] Då skrev dom, ja dom fick säga en berättelse om den här larven och då skrev jag ju det på blädderblocket. Och så kunde de skriva av och så pratade vi om olika ord som fanns med i den här. Ringa in orden o.s.v. Och sen hittade vi fler larver så att det blev ju en väldigt lång berättelse om detta. Där började vi. Sen när de hade skrivit eller sagt hur det skulle va i en berättelse, skrev jag ner det på datorn och så klippte vi isär dom här orden och så fick de göra meningar utav det.

Lärare 2 fokuserar även han på att använda sig av diskussion för att få en god miljö för läsning och skrivning:

L2: Sen kommer ju läsförståelse in hela tiden i no, geografi och historia, men då är det mycket diskussion innan.

Lärare 1 använder i likhet med lärare 3 och 4 sagan som en utgångspunkt för språkarbetet:

L1: Det går ju ändå att hela klassen tillsammans och jobbar vi runt ljud då och att jag läser en saga, Monke Mires saga och att vi pratar om ljudet och vi funderar på hur vi säger det i munnen och att man...

bara för att man kan läsa är det inte säkert att dom har ljudet, alla kan inte säga rrrrr till exempel som är en bokstav så, så man tränar ljuden på många sätt då.

Lärarna beskriver även hur de jobbar med läsmaterialet:

L2: Den lättlästa det är lättare texter och inte lika mycket innehåll och inte lika mycket fakta. Men det stora innehållet är ändå exakt samma. Så när vi jobbar med läsförståelse sen förstår alla frågorna.

L3: Det är ingen större poäng i att dom har jättesvårt att läsa ska ha en tätare bok utan bilder, så är det bara. Jag [...] Det finns ju dom som läser jättebra som tycker det är skönt att läsa en lättläst bok då och då och gå över till någon svårare sen.

L1: Men det gäller ju att man hamnar...varje individ måste ju få den utmaningen som dom... det får inte bli för lätt och det får inte bli för svårt.

L4: Och där i den boken fanns det ju så att man läste, det fanns ju en lite längre text den var ju inte mer än så liten [personen visar med fingrarna]. Och sen fanns det en liten gul ruta med bara några få ord i, för dom som inte kunde läsa så mycket. Men dom fick ett sammanhang utav att dom läste det lilla, lilla stycket.

Lärare 3 beskriver hur hon uppfattar sitt arbete med eleverna:

L3: Jag tror jag försöker utmana barnen rätt mycket. Vissa saker är för svåra för en del men då är de med den gången och så går det bättre och bättre.

För att undersöka om lärarnas arbetssätt utgick från någon uttalad metod efterfrågades deras uppfattning kring användandet av detta;

Lärare 2 och 3 använder sig inte uttalat av någon metod;

L2: Dom metoderna, namn och så, jag har inga namn på dom. Dom har jag glömt av eftersom jag har inte har läst så mycket om det kan jag dom inte heller.

L3: Jag tror jag har min egen metod. Det är klart att jag har ju tagit...jag har säkert knyckt från massa olika ställen, men jag har gjort det till mitt eget.

Lärare 3 uttrycker ändå att hon utgår mycket från Vygotskys tankar (Dysthe i Dysthe, 2003, s 51) om bland annat den närmaste utvecklingszonen;

L3: Jag tror verkligen på att, dels handleder jag så kan man få hjälp från en kompis och dels hoppas jag på föräldrarnas stöd hemma.

Lärare 1 använder sig av LUS för läsningen och för skrivningen finns ett arbetsmaterial som utgår från de individuella utvecklingsplanerna IUP.

L1: Utifrån LUS kollar jag upp var barnen ligger när vi startar och var man ska börja om man säger med läseböcker och vad man kan tänka sig starta någonstans. Och där har vi också sen på skolan satt upp mål att i ettan bör man ligga på LUS punkt 10, i tvåan [...]

Lärare 4 använder sig av Storbok och att skriva sig till läsning: ”Så att skriva mycket tror jag på och sen läsa det som dom har skrivit.”

4.2 *Arbetsätt – läs- och skrivsvårigheter*

De intervjuade lärarna fick frågan ”Kan du berätta om hur din klassrumsundervisning ser ut då elever med läs- och skrivsvårigheter finns med?” Lärare 3 beskriver sin uppfattning;

L3: Det är ingen som helst skillnad. Nej, jag vet inte vad jag ska säga. Det handlar nog mer om sättet som vi arbetar på. Att det handlar mycket om kreativt skrivande. Mycket grundar sig i bilderböcker som jag läser. [...] Det är inte så att du ska göra någonting annat för att det är för svårt för dig utan man gör efter sina förutsättningar helt enkelt och sen får man ju...jag jobbar ju extra med vissa barn och får vara noga med att lyssna på dessa barn dom här två gångerna varje dag när dom läser och stöttar mer.

De andra lärarna svarar på frågan på följande sätt;

L2: Jag behandlar ju dom precis som alla andra såklart. Det är ju inget konstigt utan dom... Jag uppmanar mina elever att göra så bra som dom kan. Och man vet ju med sig vilka som har lite svårigheter med läsning och matte... och då kan man ju inte förvänta sig lite mycket heller. Och då är det ju bättre att sälla mellan uppgifterna och ge dom uppgifter som dom klarar av men ändå får kämpa lite för.

L4: Jag har en kille som skriver på datorn, alltid, ja inte alltid, men så fort det är berättelse eller någonting så gör han det.[...] Han tycker det är så ansträngande att få ihop bokstäverna över huvud taget och då använder vi datorn som ett hjälpmedel.

L1: Det här kan man ju säga att det skiljer sig ganska mycket gentemot, alltså mellan en etta och en äldre klass. [...] Där har jag ju gjort frågor på förhör, så tar jag dom muntligt, eller på nationella provet fick man se till att man hade läst för dom så att dom visste vad uppgiften handlade om. Så då försöker man ju möta, eller... eller om man läser högt eller om man skickar hem texten innan. Om dom då ska läsa geografi så kan man skicka hem boken innan så att de kan ha läst det hemma eller om de får en ljud-skiva så det är lite olika.

Lärare 1 som använder sig av LUS och IUP-pärmen tar ut eleverna en och en eller två och två. Hon uttrycker sig kring detta val:

L1: Det är ju också tänkt att finnas i dagliga verksamheten, men det blir lugnare och det blir lättare att fokusera när man får en liten stund med fröken. Och det har också varit ett sätt att få kontakt nu under hösten.

Lärare 3 använder sig av att ta sig tid med eleverna utanför skoltid. Detta gäller inte alla elever utan där det behövs. Hon beskriver arbetet med en viss elev:

L3: Jag har jobbat extra med honom ganska mycket och så tog jag upp det på utvecklingssamtalet att vi skulle kära en omgång till att du kommer innan skolan och så läser vi lite granna och så läser han samma stycke hemma på kvällen. Som en slags reading-recovery.

Lärare 4 beskriver hur specialpedagogen finns som ett redskap för extra träning:

L4: Så att i år har vi en mattegrupp med fem elever, där en del kanske är väldigt bra i matte men där lästalen är det som dom har svårt med. Och dom jobbar ju med samma uppgifter som vi gör, men i mindre grupp. Så du kan ju säga läs- och mattegrupp som xxxx har, vår specialpedagog. Och det har hon då vid tre tillfällen varje vecka. Sen har jag två tjejer som går till henne och har egen läsläxa för att få upp läshastigheten. De kanske inte är dyslektiker men har en släng av läs- och skrivsvårigheter.

Lärare 2 uttrycker sig istället kring avsaknaden av specialläraren; ”Denna termin har våran speciallärare som ska gnugga dom varit sjukskriven och vi har inte fått någon ersättare för henne. Så vi sitter lite i en rävsax.” Han uppfattar däremot att han arbetar mycket med att lyssna på eleverna:

L2: Utan jag lyssnar på dom och skriver mina kommentarer och lyssnar av dom med jämna mellanrum. Och låter dom prova på den lite svårlästa boken då.

Även lärare 3 uttalar sig kring att hon lägger vikt vid att lyssna på eleverna med läs- och skrivsvårigheter när de läser;

L3: Jag jobbar ju extra med vissa barn och får vara noga med att lyssna på dessa barn dom här två gångerna varje dag när dom läser och stöttar mer.

Lärare 2 uttrycker sig kring hur han uppfattar möjligheterna till att lyssna på eleverna enskilt:

L2: Det händer emellanåt att när dom ska läsa sina kapitelböcker kan det vara hyfsat lugnt och då kan man ta ut några och läsa fem minuter åt gången, men det är inte regelbundet. Man skulle vilja att dom läser fem till tio minuter här och lika mycket hemma för att få en kontinuitet över en sexveckors-period. Men det funkar inte. Den möjligheten finns inte.

4.2.1 Att upptäcka tidigt

Under intervjuerna fick lärarna frågan om hur läs- och skrivsvårigheter kan upptäckas och se ut. Lärare 3 förklarar hur hon uppfattar det;

L3: Ja, lässvårigheter då är det jättetydligt när du ljudar dig fram genom hela ettan. Det är ju ett bekymmer tycker jag, i mina ögon. Och skrivsvårigheter... Det är ju så tydligt med vissa barn, bokstäverna hoppar, dom kommer inte rätt.

Lärare 4 och Lärare 1 beskriver det på följande sätt:

L4: Dels så hör man ju det när dom ska läsa. För att ofta får man täcka över lite grann och då går det lättare. Men det är väl liksom att det går ihop. Och sen är det ju när dom skriver, att dom ofta vänder på bokstäver och att dom glömmer. Ja, vokaler och sånt glömmer ju alla i början, men när det fortsätter ser man ju det också.

L1: Jag skulle säga att när man märker att det liksom... att allt arbetet inte ger den utdelningen som man förväntar sig. Det är ju inte så att jag förväntar mig att alla barn ska kunna läsa när dom börjar i ettan. Det gör väldigt många barn idag, så det har ju förändrats, men det är ju inte det viktiga. Däremot om man ser efter ett par månader när man jobbat med ljud att det inte fastnar. Att man inte kommer vidare. Det är då det är lite rödflagg på det, så att säga. När man känner att dom satsar och vi satsar och föräldrarna satsar och ändå så ger det inte utdelning.

Lärare 2 undervisar i en årskurs 3 och uppfattar tecknen fast när eleverna är några år äldre:

L2: När man inte följer med i texter. När man läser en sak och att dom sen inte följer med när man ställer frågor. Eller när man berättar vad dom ska jobba med och svarar på frågor på en text som dom inte alls är med och kommer och frågar med en gång.

En av de intervjuade lärarna beskrev lite mer ingående hur hon går tillväga och tänker när hon får en klass i årskurs 1. Under intervjun har läraren pratat om vikten av att uppmärksamma dessa elever tidigt och förklarar hur hon samarbetar med specialläraren;

L1: Ja, det börjar jag med...i början på september tror jag... just för det här att självkänslan är så viktig också med det här och känner dom. Barn är ju såna, även om man säger att vi ska inte jämföra oss med varandra, så gör dom ju det. Dom har ju full koll på alla andra kan och så. Och då kan ju det ta den egna

självkänslan så därför är det så viktigt att få en skjuts liksom.

Samma lärare lyfter också fram den klyfta som kan finnas i en klass. Hon uttrycker sig såhär:

L1: Sen är ju spridningen, den klassen som jag har nu så är spridningen från den som knappt kunde en enda bokstav eller ljud när vi startade till det barnet som egentligen skulle kunna läsa Harry Potter.

Lärare 4 lyfter problematiken genom följande uttalande;

L4: Och så vill man ju inte liksom döma ut någon från början, utan man försöker ju så länge som det går.

4.2.2 *Motivation och självförtroende*

Lärarna beskriver sina olika undervisningstankar och hur man motiverar och stöder eleverna. Lärare 2 fokuserar på att ge beröm: ”Man försöker verkligen berömma dom där och då och med en gång. Jag tycker det är en bra metod.” Lärare 3 har uttalat Vygotsky som förebild och uppfattar sammanhanget som väldigt viktigt:

L3: Min tanke är egentligen att göra allt i ett sammanhang. När man börjar skolan så tränar vi inte på, bokstaven O tror jag att det är vanligt att man börjar med, så gör jag inte. Utan jag kanske läser i en bilderbok som jag tror kan väcka nånting och sen diskutera det.

Lärare 4:s uppfattning kring lärandet innefattar vikten av att ta till vara på tillfällena som uppstår: ”Att man fångar tillfället helt enkelt. Och sen så har dom fått skriva om det vi har gjort, om vi har varit någonstans.” Lärare 1 lyfter fram hur eleverna hittar egna vägar, men att hon uppfattar att hennes roll är att finnas där och vägleda:

L1: Barnen är duktiga på att hitta sina egna tekniker... sina egna inlärnings... inlärningsknep skulle jag vilja säga. Sen kan man ju va med och hjälpa dom med nycklar, men dom lär ju sig sina egna knep att hänga upp saker på.

En av de intervjuade lärarna jobbar just nu i en årskurs 1 och säger följande om läsning och självförtroende:

L1: Sen...är ju läsning...Ah, i ettan är det ju egentligen nästan det viktigaste vi gör så kan man ju säga. Så känner man ju. Och det gäller för självkänsla och för...hela deras personlighet egentligen att få känna att man kommer igång lite med läsningen.

L1: Det som hjälper alla, höll jag på att säga, det är att läsa och läsa och läsa.[...] Vi körde en liknelse jag och barnen här nu, att Zlatan, att han blir inte fotbollsproffs bara för att han går ut på plan. Han måste ha tränat och så blir det med läsningen också.

Lärare 2 arbetar mycket med att ge feedback och att motivera eleverna;

L2: Dom som jag vet har lite svårare att läsa, dom är jag noggrannare att lyssna på och kan sitta bredvid. Och noggrannare med att berömma och verkligen ge personlig feed-back.
[...]
Och återigen, när dom lämnar in berömma dom och berätta för dom ganska omgående... Titta här, detta var bra. Eller tänk så här istället när du gör detta.

Lärare 3 belyser också;

L3: Det ska inte va en plåga, men idogt tränande är ju ändå bra. Så lite varje dag.

4.3 Utveckling

Lärarna får även förklara hur de dokumenterar elevernas utveckling. De svarade på följande sätt;

L1: Ja LUS är ju en variant. Sen har vi också ett IUP-material i matte, svenska och socialt, där vi också kollar lite granna.

L3: Men då var jag nog ambitiös i början och tryckte upp Ingvar Lundbergs långa bladdra såhär och fyllde i lite glatt. Jag är inte säker på att jag tror så mycket på det så jag tror att jag lade det åt sidan. Det har varit mycket sånt under åren, med matriser. Man skulle fylla i ballonger och man skulle fylla i allt möjligt...Språket Lyfter är ganska bra, men jag är ganska slarvig på att fylla i men det är ju bra som underlag för att titta på...

L2: Jag får tänka efter hur vi gör... Nä, inget specifikt material eller så, men jag kan bara visa hur jag kollar av dom med jämna mellanrum. [visar en klasslista med plus och lite anteckningar efter varje elev] Och så bokför jag själv då. Och så har jag mitt eget boksystem där. När det gäller läsningen och hastigheten och så. Mer plus då behöver man mer träning.[...] Och en sån här lista kan man ju göra i princip när som helst. Men ett par gånger per termin. Så det är liksom dags att göra en snart igen. Det har gått 10 veckor och då... Det är spännande att se vad som händer. Dom skriver ju ganska mycket så man kan ta in mycket material för att titta.

L4: Nu blev det komplicerat. Det här med skrivet material det är ju att vi har våra skriftliga omdömen.

De skriftliga omdömena är något som i dagens skola är obligatoriskt. Lärare 4 beskriver hur hon använder det i samarbete med eleverna:

L4: Det är ju; det här jobbar vi med och det här ska vi bedöma och det här behöver du gå vidare med. Och då skriver jag ner det där. Nu är vi väldigt mycket i just det här när de skriver ut komma när de skriver berättelser att dom ska börja på nytt stycke, eller att dom blandar stora och små bokstäver. Och då skriver jag ner det längst ut som förslag, så får dom själva komma på mål då.

Utöver detta har lärare 4 en bok: ”Jag har en liten bok som jag skriver i för varje år vad vi har pratat om och vad de behöver jobba mer med.”

Lärare 2 och 4 beskriver hur de gör tester tillsammans med specialläraren/specialpedagogen för att se var eleverna ligger;

L2: Och sen har vi ju när vi kollar läshastigheten. Och läsförståelsen gör vi ju också screeningar på. Då så får man väldigt bra [red. anm. resultat]. Och det finns ju en del tester för såna grejer. Jag använder gärna en på hösten. Om det nu är gjort för år 3 så gör jag gärna samma prov på hösten och på våren för att se skillnaden. Ja det är ju roligt när man ser skillnad, det är ju jätteroligt då. Det gör jag. Även med stavning brukar vi göra så.

L4: Sen så är det ju att vi har dom här testerna som heter xxxx [red. anm. specifikt test utarbetat för området]. [...] Det blir svårare och svårare för varje år. I trean gör man det inte. Men i ettan, tvåan och fyran och i femman har vi också gjort det. Och då kan man också få, ser man stinain-värdet och då kan man fånga upp dom här som ligger lite lågt.

Även lärare 1 beskriver sitt samarbete med specialläraren:

L1: Men tid är det som är den stora grejen. Och det kanske är en bristvara i en grupp med 25 elever och en fröken. Det är också därför jag snabbt försöker få in specialläraren så att jag inte är själv på plan med det.

Under intervjun ställdes frågan; ”Hur ser du på elevernas fortsatta läs- och skrivutveckling?” Denna fråga ställdes i samband med andra frågor kring läs- och skrivsvårigheter. Därför handlar svaren om eleverna som har svårigheter och deras utveckling. Lärare 2 saknar stödet hos specialläraren;

L2: Jag hoppas ju i min själ att vår speciallärare kommer tillbaka [...] Och sen får man ju helt enkelt kolla upp en del elever oftare. Och lägga krutet på dom när man får möjlighet, när det är så pass lugnt och bra så att man kan gå ut i grupprummet och läsa.

Lärare 1 och 3 beskriver sin uppfattning kring elever med läs- och skrivsvårigheter och deras utveckling;

L1: Om man säger som nu i femman när jag skulle släppa ifrån mig dom var jag väldigt noga med att få dom dokumenterade helt och hållet, så att dom där ner på nästa övertagande enhet var med på tåget och vet vad det handlar om. Så det är ju mycket jobb hela vägen för dom. Det börjar ju nu och fortsätter hela vägen så det är ju så att dom kan inte slappna av på länge, så kan man säga. [...] I den bästa av världar hade man ju ännu mer tid för individ, individualisering. Men också tid med var och en. Sen är det mycket det dom behöver, dom behöver ens tid för att få till det där med förhör och läsa med dom. Är man två i en grupp är det lättare att dela upp också. Man kan ju nivågruppera lite också. Men det är ju alltid ett dilemma med de här barnen. Så är det ju. Dom skulle behöva mer tid än vad man kan ge. Detta är lärarens ständiga samvete.

L3: Ja, dom utvecklas naturligtvis också, bara att det går lite saktare [...] jag kan väl se att det finns barn som kommer få slita hela sin skoltid. Det finns inget så jag plötsligt kan lösa [läs- och skrivsvårigheter] eller att dom löser någonting. Så att nu läser jag hur bra som helst [citerar barnens tankar]. Så jag kan tänka mig att de behöver andra hjälpmedel så småningom. När det blir mycket svåra texter, dom går ju bara i tvåan. Dom hänger ju med, utan problem egentligen. Efter sina förutsättningar. Vissa så kommer ju att få åtgärdsprogram.

Lärare 4 fokuserar dels längre fram, men också på hur hon uppfattar hur det fungerar just nu;

L4: Sen så är det ju att vi har dom här testerna som heter xxxx [red. anm. specifikt test utarbetat för området]. [...] Det blir svårare och svårare för varje år. I trean gör man det inte. Men i ettan, tvåan och fyran och i femman har vi också gjort det. Och då kan man också få, ser man stinain-värdet och då kan man fånga upp dom här som ligger lite lågt. Och det hände ju med den här lilla gruppen vi har i matte. För flera av dom var det lite läsning som vi behövde jobba med, och då samlade vi dom. Så även om det heter matte så är det ändå lästal. Jag tycker att vi fångar upp dom bra här på skolan. [...] I och med att det hela tiden är något test, och det här finns även i matte.

4.4 Resultatsammanfattning

Som resultatredovisningen uttrycker uppfattar lärarna läs- och skrivutveckling olika. Framförallt ligger olikheten i deras utgångspunkt. Lärare 1 nämner redan från början materialet LUS som hon utgår ifrån. Det märks under intervjun att hon är väl insatt i materialet och att detta är en integrerad del i hennes arbetssätt. Även de andra lärarna beskriver olika metoder som de använder sig av. Vare sig om läraren nämner metoden med ett namn eller inte, så finns ett genomtänkt arbetssätt som lärarna pekar på. Flera av lärarna uppfattar att de är noga med att lyssna på eleverna när de läser.

Alla lärarna säger att själva undervisningen inte ändras på grund av att det finns elever med läs- och skrivsvårigheter med. Däremot finns det tillfällen då lärarna jobbar med eleverna enskilt. Lärarna talar om hur de anser att de kan upptäcka att elever har läs- och skrivsvårigheter. De kan alla ge exempel på vad som är tydliga tecken. En av lärarna är noga med att poängtera att hon tar in specialpedagogen tidigt, medan en annan lärare uttrycker att hon inte vill döma ut någon från början. Forskningen är dock tydlig med att det är av stor betydelse att snabbt sätta in adekvata åtgärder Frykholm i Skolverket, 2007, s 107).

I resultatredovisningen framkommer att motivation och självförtroende är något som alla lärare lyfter fram, mer eller mindre. Lärarna beskriver lite olika tillvägagångssätt som de har att använda sig av för att styrka elevernas självförtroende. Lärare 2 uttrycker till och med att han använder det som en metod att ge eleverna beröm i stunden. Även mycket träning lyfts fram av flera lärare som viktigt för att eleverna inte ska hamna efter och få dåligt självförtroende.

Elevernas utveckling dokumenteras av alla lärare, även om de har olika sätt att göra det. De beskriver hur de uppfattar att de dokumenterar sina observationer. Specialläraren/ specialpedagogen lyfts fram av tre av lärarna som viktiga för att dokumentera eleverna och även hur de ska arbeta vidare med elevernas utveckling. Lärare 1 och 3 beskriver att de uppfattar att vissa elever kommer att få slita.

5 Diskussion och avslutande reflektion

Studiens syfte är att undersöka ett antal lärares uppfattningar kring läs- och skrivutveckling i det vardagliga klassrumsarbetet där elever med läs- och skrivsvårigheter finns med. I diskussionsdelen kommer resultatet att diskuteras utifrån de problemformuleringar som studien syftar att svara på:

- Vad är lärarens uppfattning av sitt arbete med läs- och skrivinlärning?
- Hur uppfattar läraren sitt arbetsätt med elever som har läs- och skrivsvårigheter?
- Hur uppfattar läraren läs- och skrivutvecklingen för elever med läs- och skrivsvårigheter?

Den teoretiska anknytningen kommer att knytas till de resultat som framkommit. Vissa slutsatser kring lärarnas uppfattningar har kunnat dras. Däremot har inte tillräckligt många intervjuer genomförts för att kunna se generella drag.

5.1 Diskussion

5.1.1 Arbetsätt – läs och skrivinlärning

Den första problemformuleringen är:

- *Vad är lärarens uppfattning av arbetet med läs- och skrivinlärning?*

Hur lärarna uppfattar läs- och skrivinlärningen är en intressant bakgrund till hur de arbetar med läs- och skrivsvårigheter i klassrummet. Lärare har många arbetsätt att välja mellan för sin läs- och skrivinlärning. Enligt forskare är det viktigt för läraren att inte hålla sig fast till en metod utan att den ”behärskar många metoder, arbetsätt och material. Hon kan välja det arbetsätt som passar gruppen eller den enskilde eleven bäst vid ett givet tillfälle.” (Myrberg & Lange, 2006, s 9)

De intervjuade lärarna fick en fråga angående om de använder sig av någon metod. Det har länge funnits en uppdelning mellan analytisk och syntetisk metod, men det är numera en kombination av dessa som har växt fram (Hedström, 2009, s 18). Flera av lärarna svarar vid frågan ganska svävande och anser sig inte ha någon tydlig metod. Detta kan bero på att de blandar de olika idéerna kring läs- och skrivinlärning, precis som lärare 3 uttrycker det; ”Jag tror jag har min egen metod. Det är klart att jag har ju tagit... jag har säkert knyckt från massa olika ställen, men jag har gjort det till mitt eget.” Lärare 1 däremot uttalar tydligt att hon utgår ifrån LUS och IUP-pärmen och lärare 4 nämner Storbok och att skriva sig till läsning. Det behöver inte betyda att de inte använder sig av andra metoder. Lärare 2 arbetar i en årskurs 3 och känner inte alls att han har koll på den inledande läs- och skrivinlärningen, eftersom han aldrig arbetat med detta.

Utöver uttalade metoder beskriver lärarna sina arbetsätt. Enligt Fischbein behöver läraren använda sig av arbetsätt och arbetsformer som stöttar elevens lärande (Fischbein i Bjar, 2009, s 51). Utifrån de beskrivningar som lärarna gör av hur de uppfattar sin läs- och skrivundervisning finns det vissa likheter. En sådan likhet är vilken utgångspunkt de har för sitt arbete. Alla lärarna antyder hur de anser sig använda diskussionen för att utveckla

läsningen och skrivningen. Forskare har kommit fram till att talspråkandet och skriftspråkandet är språkaktiviteter som är beroende av varandra (Liberg, 2006, s 18). Lärarnas uppfattningar av hur de arbetar visar även på att de försöker göra saker i ett sammanhang. Detta i enlighet med vad Vygotsky och andra forskare anser som ett bra arbetssätt (Claesson, 2007, s 32).

En annan likhet är att lärarna har som mål att eleverna ska ha relevant textmängd i förhållande till var de befinner sig i sin läsutveckling. Forskare i Konsensusprojektet har kommit fram till att det är ett bra arbetssätt att "utgå från elevens kunskapsnivå" (Myrberg & Lange, 2006, s 102). Detta uttrycker även läroplanen genom att säga att läraren ska; "ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande" (Skolverket, 2011, s 14). Exempel på detta är lärare 2 som har valt en läsebok med två olika nivåer. Detta ger eleverna möjlighet att diskutera samma frågor trots att de har olika svårighetsgrad på texten. Lärare 4 använder sig av ett liknande arbetssätt. Hennes elever får en läsebok som har en ruta med bara några ord som ändå ger ett sammanhang för de som inte läser så mycket än. Lärare 1 och 3 uttrycker sig kring att det inte får bli för lätt eller för svårt. Dessutom lyfter lärare 3 att hon vill utmana eleverna.

Lärarna verkar försöka att hitta en balans mellan att eleven ska få känna att den klarar av det och att eleven ska utmanas till att ta nya steg. Detta krävs för att nå fram till målet att läraren ska "stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan" (Skolverket 2011, s 14). Vi menar därför att de intervjuade lärarnas uppfattningar kring läs- och skrivinlärning i klassrummet i stora drag handlar om att skapa intressanta situationer för att motivera till läsning och skrivning och att hjälpa eleven att hitta material på en lagom nivå.

5.1.2 Arbetssätt – läs- och skrivsvårigheter

Den andra problemformuleringen är:

- *Hur uppfattar läraren sitt arbetssätt med elever som har läs- och skrivsvårigheter?*

Detta är den centrala problemformuleringen i studien. Den kommer först att diskuteras i allmänna drag och sedan utifrån att upptäcka tidigt, samt motivation och självförtroende.

Professor Mats Myrberg och lektor Anna-Lena Lange har sammanfattat vad forskare menar med ett framgångsrikt arbetssätt för elever med läs- och skrivsvårigheter (2006, s 102):

- Utgå från elevens kunskapsnivå.
- Upprätthålla intresse och motivation.
- Använda olika metoder beroende på elevens svårigheter.
- Kontinuerlig och strukturerad undervisning.
- Tidiga insatser.
- Datorprogram i kombination med lärarstöd.
- Ge såväl pojkar som flickor stimulans.
- Kontinuerlig uppföljning och utvärdering.
- Stimulera eleven att utveckla egna effektiva strategier.
- Stödja läs- och skrivutvecklingen i samverkan med hemmet.

Samtliga lärare berör en eller flera av dessa punkter som flera forskare anger som framgångsrika arbetssätt, enligt Myrberg och Lange (2006, s 102). Lärare 3 var tydlig med att hon inte gör någon som helst skillnad när elever med läs- och skrivsvårigheter finns med. Hon menar att det ”handlar nog mer om sättet som vi arbetar på”, som hon uttrycker det. Samtidigt säger hon att det är skillnad på nivån eleverna presterar på. Läraren utgår från elevens kunskapsnivå som Myrberg och Lange menar är ett av arbetssätten (2006, s 102). Samtidigt belyser Taube att målet med varje undervisningstillfälle måste vara att eleven ska få positiva erfarenheter av sina förmågor (Taube i Bjar, 2007, s 77). Här kan finnas ett möjligt orosmoment. Om läraren har mindre krav på dessa elever kan eleven avstanna i sin utveckling och då inte heller få den positiva bilden av sina förmågor som Taube talade om. ”Att utgå från elevens kunskapsnivå” (Myrberg & Lange, 2006, s 102) är viktigt, men i det arbetssättet bör också elevens utveckling finnas med.

De andra lärarna pratar om samma sak, men de nämner ordet förväntningar. Lärare 2 sa tydligt och klart att han uppmuntrar sina elever att alltid göra så gott de kan, utefter deras förmåga. Medan lärare 1 och Lärare 4 ger tydliga exempel på hur de arbetar; till exempel genom datorstöd, eller riktad undervisning såsom muntliga förhör och så vidare. Att hjälpa eleven att upprätthålla sin motivation är även det ett av arbetssätten som Myrberg och Lange talar om (2006, s 102). Motivationen kommer att diskuteras närmare längre ner i studien, men det är som Hagtvet talar om; läraren ska fungera som en byggnadsställning runt eleven som ska kunna stödja och uppmuntra när eleven inte känner motivation (Hagtvet i Bjar, 2009, s 180).

Forskare inom Konsensusprojektet menar att ”den skicklige läraren behärskar många metoder, arbetssätt och material. [...] Den skicklige läraren anpassar sitt arbetssätt till sina elevers utvecklingsnivå. Hon vet varför och med vilket syfte hon arbetar på ett visst sätt vid ett visst tillfälle.” (Myrberg & Lange, 2006, s 9). Taube menar att vissa elever som har läs- och skrivsvårigheter blir hjälpta av så kallade ljudorienterade metoder till exempel Bornholmsmetoden (Taube, 2007; refererad i Bjar 2009 s 213). De flesta forskarna förespråkar däremot ingen särskild metod eller arbetssätt utan påpekar vikten av att utgå från eleven vilket också påpekas i Myrberg och Langes punkter ovan (2006, s 102).

En undervisningsmetod är att använda sig av en-till-en-undervisning med eleven. Detta innebär att läraren sitter själv tillsammans med eleven och jobbar lite extra med vissa saker. Lärare 1 menar att detta är positivt och hon menar att ”det blir lugnare och det blir lättare att fokusera när man får en liten stund med fröken”. Forskningen har visat att det kan vara mer effektivt med en-till-en-undervisning än att eleven får en timme traditionell specialpedagogik i veckan (Hedström, 2009, s 15). Undervisningen är effektiv, men som lärare 2 belyser kan det vara svårt att få till, rent tidsmässigt. Här pratade två av lärarna om specialläraren/specialpedagogen som en resurs i en-till-en-undervisningen. Framförallt en av lärarna nämner specialläraren ofta och känner sig beroende av dennes kunskap och tid. Han menar att han just nu sitter i en ”rävsax” då specialläraren är sjukskriven och ingen annan finns att tillgå.

Som en kontrast till en-till-en-undervisning finns betydelsen av att eleven lär i sammanhang och i samspel med andra. Ingestad pekar på att det är då eleverna kan omsätta de pedagogiska intentionerna i verklighet (Ingestad i Bjar, 2009, s 99). Utifrån dessa två aspekter kan vi därför uttrycka att det är av vikt att eleven får riktad, strukturerad undervisning men att eleven också får finnas i ett socialt meningsfullt sammanhang. Det viktiga är att elevens behov får stå

i centrum, att ”utgå från elevens kunskapsnivå” som Myrberg och Lange menade (2006, s 102).

5.1.2.1 Att upptäcka tidigt

Forskningen är tydlig; det är viktigt att upptäcka en läs- och skrivsvårighet tidigt (Frykholm i Skolverket, 2007; Liberg, 2009; Lindö, 2010; Myrberg i Skolverket, 2007; Nyström, 2002). Myrberg och Lange menar att om barnet bedöms ligga i en riskgrupp redan i förskolan så kan skolan bara ta vid och fortsätta arbeta strukturerat och målinriktat med elevernas läs- och skrivutveckling (Myrberg & Lange, 2006, s 82). Alla lärarna antydde under intervjuerna att de tyckte det var relativt enkelt att upptäcka läs- och skrivsvårigheter. De menade att tecken på en eventuell läs- och skrivsvårighet kunde ta sig i uttryck till exempel genom att en elev ljudar sig igenom hela ettan, eller när all ansträngning (från elever, lärare och föräldrar) inte ger den utdelning som hoppats eller när eleverna inte kan följa instruktioner. En sammanfattning av detta är att eleverna är försenade i sin utveckling, vilket också Hagtvet understryker. Hon menar att det tydligaste tecken på en eventuell läs- och skrivsvårighet är att eleverna är försenade i sin utveckling eller avvikande utifrån att de andra barnen haft en spurt i utvecklingen (Hagtvet i Bjar, 2009, s 172). Hagtvet menar fortsättningsvis att dessa tecken är utvecklingsöppnare för de lärare som har kompetensen och som kan underlätta en fortsatt utveckling.

Samtidigt som det är viktigt att upptäcka elevernas svagheter tidigt för att kunna stödja dem så finns det också en problematik bakom det. Dels så lyfter en av lärarna spridningen i klassen då det kan vara svårt att se vad som är en försening i läs- och skrivutvecklingen och vad som är en bestående svårighet. En annan av lärarna (Lärare 4) lyfter också sin rädsla för att ”döma ut någon från början”. Forskare i Konsensusprojektet menar att elever som har svårigheter under de första skolåren ofta också får svårigheter längre fram i livet (2006, s 86). En av de intervjuade neurologerna i Konsensusprojektet beskriver hur en lärare kan arbeta ineffektivt med dessa elever där en anledning kan vara det som läraren ovan beskriver;

Jo, då tar man en unge som kommer till första klass och så säger man att ”den här ungen ligger efter, men jag har så stor spridning på mina ungar” och sen kommer han till andra klass. ”Ja. Han ligger lite efter. Vi kanske skulle göra någonting.” Så funderar man. Sen kommer man fram till slutet av tvåan: ”Det här är nog en unge som sannolikt ligger efter. Vi gör någonting i trean. Vi sätter in lästräning en gång i veckan.
(Myrberg & Lange, 2006, s 86)

Att ”vänta och se” är en strategi som förekommer ute i skolorna och syftet är att vänta på att en läs- och skrivutveckling ska ske hos eleverna. Mats Myrberg menar att om detta skulle stämma så skulle dessa elever kunna ta ikapp de andra elevernas försprång senare (Myrberg i Skolverket, 2007, s 87). Syftet är på ett sätt gott, men i ett längre perspektiv kan detta vara förödande för en elev. I analyser har jämförelser mellan Finlands utbildningssystem och Sveriges utbildningssystem genomförts och det som bland annat kunde ses var att lärare i Finland omedelbart satte in intensifierade insatser om en svårighet eller försening upptäcktes (Hagtvet i Bjar, 2010, s 179). Hagtvet menar dock att detta inte behöver vara den avgörande faktorn, men den är av betydelse (2010, s 179). Oavsett vilken betydelse det intensifierade arbetssättet har påverkas ändå eleven av det och bör därför tas hänsyn till. Att ”vänta och se” kan ses som en snäll insats som inte vill döma ut en elev på förhand, men i längden kan elev få en större dom än den. Därför menar vi, precis som några av de intervjuade lärarna samt

många forskare, att det är av avgörande vikt att upptäcka elevens eventuella svårigheter tidigt. Det är alltså viktigt att sätta in relevanta åtgärder så snabbt som möjligt.

5.2.1.2 Motivation och självförtroende

Motivation och självförtroende är av stor betydelse för att eleverna ska utvecklas framåt. Dessa faktorer lyfter alla lärare upp som viktiga. Deras svar handlar om att berömma eleverna, hitta meningsfulla sammanhang, hjälpa eleverna att hitta metoder som fungerar för dem, hitta lämpliga böcker och liknande. Forskning visar att självförtroende och läsning och skrivning har ett samband (Taube i Bjar, 2009, s 71; Nyström, s 19).

I diskussionen kring vikten av att upptäcka och sätta in insatser tidigt för en elev med läs- och skrivsvårigheter är elevens självförtroende en viktig orsak. Ett dåligt självförtroende påverkar inte bara elevens läs- och skrivutveckling utan hela skolsituationen. Det har visat sig att de med god läsförmåga håller ut 40% längre tid när det blir motigt (Taube, 2007, s 85). Därför hänger självförtroende och läsning ihop på ett tydligt sätt. För att kunna arbeta med att hjälpa en elev att lära sig läsa behöver läraren ibland också arbeta med elevens självförtroende. En av lärarna betonar särskilt att det är viktigt för eleverna att komma igång med läsningen för att självkänslan ska bli positiv. Karin Taube menar att det är människans intellektuella prestation som avgör dess värde och att första steget på denna intellektuella steg är just att lära sig läsa och skriva (2007, s 80). Därför är det så otroligt viktigt att inte låta elevernas självförtroende ta stryk utan att stödja eleven. Stöds elevens läs- och skrivinläring så stöds också elevens självförtroende och motivation för skolan!

Det är viktigt att lärarna uppfattar faktorerna självförtroende och motivation eftersom eleverna kan hamna i goda och onda cirklar. Stanovich har kallat detta för Matteuseffekten (Taube, 2009, s 72). I den onda cirkeln har eleven svårt att knäcka koden och möter därför mindre text än den elev som ligger längre fram och redan knäckt koden. ”Det säkraste sättet att få läs- och skrivsvårigheter är att undvika läsning och skrivning” (Taube, 2007, s 64) vilket i förlängningen ytterligare stärker den onda cirkeln. Lärare 1 berättar om en liknelse hon gjort för eleverna där hon menar att bara för att Zlatan går ut på plan blir han inte duktig, han behöver jobba hårt och så menar hon att det också är med läsningen. Flera av lärarna talar om att träna, träna, och träna i läsningen och att ge positiv feedback tillbaka.

De intervjuade lärarnas svar visar på att de är medvetna om faktorerna självförtroende och motivation och att de försöker stötta upp elevernas självförtroende. Läraren ska fungera som en byggnadsställning runt eleven menar Hagtvet (Hagtvet i Bjar, 2009, s 180). Den ska finnas där för att stödja och uppmuntra eleven så att eleven inte tappar modet. Allteftersom kunskapen ökar kan ställningen plockas ner och eleven kan klara uppgifter på egen hand menar Hagtvet. ”Varje undervisningstillfälle ska, så långt det är möjligt, ge eleverna positiva erfarenheter av sina egna förmågor” (Taube i Bjar, 2009, s 77). Vi bedömer att arbetet med att stärka elevernas självförtroende och motivation är något som lärarna hela tiden bör utveckla.

5.1.3 Utveckling

Den tredje och sista problemformuleringen är:

- *Hur uppfattar läraren läs- och skrivutvecklingen för elever med läs- och skrivsvårigheter?*

Denna fråga belyser lärarnas uppfattning kring hur de ser framåt kring elevernas läs- och skrivinläring. Utveckling är en viktig del i lärarens arbete. Enligt läroplanen ska läraren; ”organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Skolverket, 2011, s14). För att kunna ställa lagom krav på eleven anser Taube att det är viktigt att läraren känner till hur långt varje elev har kommit i sin utveckling (Taube i Bjar, 2009, s 77) Därför har dokumentationen en central roll i arbetet med elevernas utveckling.

Lärare 1 har en klar uppfattning kring hur hon dokumenterar elevernas utveckling. Hon använder sig av LUS-materialet för läsning och IUP-pärmen för bland annat skrivning. Lärare 3 och 4 använder sig främst av de skriftliga omdömena. Hur dessa kan användas beskriver Lärare 4. Hon anser att hon låter eleverna vara med och tänka vad den behöver jobba med, även om hon har tänkt ut innan vad hon själv tycker.

Flera av de intervjuade lärarna beskriver hur de även använder sig av observationer. Observation är en viktig del som Frykholm betonar att många lärare har vana av, men att diagnoser kan vara till hjälp (Frykholm i Skolverket, 2007, s 110). Lärare 1 använder sig som sagt av LUS som hjälp för att observera. Även om de kollat eleverna i 6-årsverksamheten vill hon skapa sin egen uppfattning. Lärare 3 lyssnar ofta på eleverna när de läser. Det finns alltså olika sätt att erhålla den nödvändiga kunskapen om hur elevernas utveckling ser ut och vad eleverna behöver fokusera mer på. Två av lärarna har utvecklat ett eget system där de gör små noteringar kring det som de observerat/samtal om med eleverna. Dessa lägesrapporter görs kontinuerligt under året. Att kontinuerligt följa upp eleverna är något som flera forskare pekar på som betydande för elevernas utveckling. Myrberg skriver; Bedömningar av elevernas läs- och skrivutveckling måste därför vara en kontinuerlig beståndsdel i den pedagogiska processen (Myrberg i Skolverket, 2007, s 79). Även lärare 1 uppfattar vikten av att dokumentera och hänvisar till när hon skulle släppa vidare en femma. Då är det av stor betydelse att kunna berätta för nästa lärare hur eleverna ligger till.

Här är det av vikt att poängtera att dokumentationen inte bara är en bedömning av elevens utveckling utan för att främja elevens fortsatta utveckling. Vi vill därför betona vikten av att läraren har det perspektivet som handlar om att inte döma en elev utan att säkerställa en fortsatt utveckling.

3 av de intervjuade lärarna tar upp samarbetet med specialläraren/specialpedagogen för att beskriva hur de uppfattar elevernas fortsatta utveckling. Hagtvet betonar att undervisningen ständigt ska utvärderas och att det kan vara nödvändigt med specialpedagogisk kompetens (Hagtvet i Bjar, 2009, s 180). Det varierar dock hur bra samarbetet med specialläraren/specialpedagogen fungerar.

Lärare 1 och 3 anser att det kommer bli mycket arbete för eleverna med läs- och skrivsvårigheter. Detta visar på att det är viktigt att upptäcka tidigt, för att kunna stötta upp dem så tidigt som möjligt i utvecklingen. Här uppfattar flera av lärarna att tiden är ett hinder i arbetet med att stötta eleverna i deras utveckling. Som lärare 1 uttrycker det: ”Detta är lärarens ständiga samvete.” Detta tyder på att det är en utmaning att uppnå ”en välavvägd, strukturerad undervisning med rika möjligheter att pröva olika strategier för att interagera

med texter.” (Liberg i Skolverket, 2007, s 38) Tiden kan alltså vara ett hinder i detta och därför är det viktigt att läraren har ett arbetssätt där undervisningen är strukturerad så att den främjar elevens utveckling.

Utvecklingen för eleverna med läs- och skrivsvårigheter handlar alltså för 3 av lärarna mycket om att specialläraren/specialpedagogen kopplas in. Utöver detta handlar de intervjuade lärarnas uppfattning kring utvecklingen om att vara medveten om var eleverna ligger och vad de behöver arbeta vidare med.

5.2 Metoddiskussion

I ett tidigt skede av studien bestämdes att intervju var den lämpligaste metoden för att uppfylla studiens syfte. Studiens omfattning medförde att det inte var relevant och genomförbart att få fram statistik och tabeller för att styrka studiens slutsatser. Detta hade varit intressant i en större studie, men i denna studie hade det varit missvisande på grund av att antalet tillfrågade lärare hade blivit för få. Om det i första hand hade varit målet att få fram kvantitet, skulle en enkät ha kunnat genomföras. Intresset i studien riktade sig istället mot att få fram kvalitativa svar och därför gick intervjuer som metod framför enkät.

I samråd med handledaren begränsades antalet lärare till fyra, för att kunna genomföra intervjuerna så grundligt som möjligt. Lärarna utvaldes baserat på tidigare kontakter. Detta tros inte ha påverkat resultatet nämnvärt. Den som intervjuade kände inte läraren sen tidigare och kunde därför ställa nödvändiga följdfrågor utan att ha förutfattade meningar.

En av de intervjuade lärarna hade, som tidigare nämnts i studien, fått ett negativt besked av läkaren och var därför inte helt i balans. Detta märktes i början av intervjun, men svaren ansågs ändå vara så pass omfattande och relevanta att även denna intervju togs med i studien.

Två av lärarna arbetar på samma skola och detta kunde märkas till viss del i deras tänk. Om studien hade gjorts om skulle valet av lärare antagligen ha spridits på fyra olika skolor. Däremot fanns ändå personliga synsätt i svaren, som gav en kvalitet till studien.

Intervjufrågorna utformades utifrån studiens syfte. Däremot är vår erfarenhet av att skriva intervjuguiden begränsade och detta medförde att vi formulerade frågorna på ett sätt som vi idag till viss del skulle göra annorlunda. Under studiens gång har vi upplevt hur frågorna kunde ha varit mindre ledande. Frågorna gjordes så öppna som möjligt, samtidigt som det var vissa områden som verkligen eftersöktes. På grund av detta framkommer det i resultatredovisningen när det tydligt är en viss fråga som lärarna svarat på. Vi anser att reliabilitet var god nog utifrån de förutsättningar som fanns. Däremot kunde validiteten stärkts utifrån ovanstående diskussion, där bland annat mindre ledande frågor skulle ha varit att föredra.

6 Avslutande reflektion

I forskningen framkommer att i genomsnitt fyra elever i en årskull har läs- och skrivsvårigheter (Frykholm i Skolverket, 2007, s 108). Därför är det viktigt att skolan har lärare med kompetens både gällande läs- och skrivinlärning och elever med läs- och skrivsvårigheter. Det som framkommit är att de intervjuade lärarna inte alltid är medvetna om sina metodval. Forskare pekar på att det behövs strukturerad undervisning (Myrberg & Lange 2006; Liberg 2007) och för att skapa detta krävs det en medvetenhet så att lärarna inte hamnar i att "vänta-och-se". Därför anser vi att det behövs en ökad medvetenhet kring valet av arbetssätt.

Alla de intervjuade lärarna uppfattar att de inte anpassar sin undervisning när elever med läs- och skrivsvårigheter finns med. Eleverna får hänga med efter sin förmåga. Det betyder inte att undervisningen inte är strukturerad och att eleverna blir lämnade att klara sig på egen hand, men lärarna uppfattar att eleverna med läs- och skrivsvårigheter kan följa den ordinarie undervisningen. Däremot beskriver de hur de uppfattar att de jobbar för att få med eleverna med läs- och skrivsvårigheter på tåget. Dels beskriver flera av lärarna hur de tar ut eleverna och jobbar med dem enskilt när det fungerar, dels beskriver de hur de lyssnar och observerar i klassrummet. Motivation och självförtroende är viktigt för alla elever, men särskilt hos dem med läs- och skrivsvårigheter. Matteuseffekten är en bra beskrivning av detta. De med svårigheter får dåligt självförtroende och därmed startar en negativ spiral. Lärarna uttrycker sig på lite olika sätt kring motivation och självförtroende, men de visar på en medvetenhet kring vikten av detta. Sammanfattningsvis är lärarnas syn på undervisning och elevernas självförtroende och motivation avgörande faktorer för elevens utveckling. Detta i enlighet med forskningen (Myrberg i Skolverket, 2007; Taube i Bjar, 2009) och vår egen syn på elevernas utveckling.

För att upptäcka eleverna med läs- och skrivsvårigheter behöver lärarna vara medvetna om när insatser behöver sättas in och därmed också vilka tecken som finns på läs- och skrivsvårigheter. Lärarna har en uppfattning kring detta, men det är svårt att bedöma hur stark medvetenheten är. Ett mönster som framkommit är att flera av dem känner sig beroende av specialläraren/specialpedagogen. Vi ser däremot att forskningen inte trycker nämnvärt på speciallärarens/specialpedagogens betydelse i arbetet med elever med läs- och skrivsvårigheter. Däremot är det något som de intervjuade lärarna upplever som en stor tillgång. Vi anser att det inte är av stor betydelse om det är läraren eller specialläraren/specialpedagogen som utför den strukturerade undervisningen. Huvudsaken är att undervisningen är i enlighet med beprövad forskning och styrdokument. Därför förespråkar vi ett nära samarbete mellan läraren och en eventuell speciallärare/specialpedagog, för att eleven också ska kunna utvecklas i ett socialt sammanhang med andra elever (Claesson, 2007, s 32).

För att upptäcka eleverna med läs- och skrivsvårigheter och för elevernas utveckling är det viktigt med dokumentation. Flera forskare pekar på hur dokumentation kan vara ett bra sätt att komplettera observation för att hitta det bästa arbetssättet för eleverna (Taube i Bjar 2009; Frykholm i Skolverket 2007; Bjar 2009; Myrberg i Skolverket 2007). Här skiljer sig lärarnas uppfattningar av sina arbetssätt åt. En lärare beskriver hur hon använder sig tydligt av ett material i sitt arbete. De andra beskriver hur de har andra sätt att dokumentera och observera på. Även om dokumentation är ett tidsödande arbete hävdar vi att det är ett bra sätt att säkerställa att inte några tecken på läs- och skrivsvårigheter missas.

Slutligen så pekar flera av lärarna på att arbetet med elevernas utveckling sker i samarbete med specialläraren/specialpedagogen. Något som flera uttrycker är också att det kommer att bli mycket arbete för eleverna. Det är troligen så, men för att förhindra det så långt som möjligt ser vi att det är viktigt att sätta in tidiga insatser och att ge eleverna gott självförtroende. På så vis kan eleverna hitta redskap som hjälper dem att stå på egna ben. Taube hävdar att det är ”lättare att förhindra att en ond cirkel uppstår än att vända en etablerad ond cirkel till en god” (2007, s 109).

Studiens syfte att ”undersöka ett antal lärares uppfattningar kring läs- och skrivutveckling i det vardagliga klassrumsarbetet där elever med läs- och skrivsvårigheter finns med” anses vara uppfyllt. Det har naturligtvis inte framkommit allt som läraren gör och tänker, utan studien har lyft fram det som de intervjuade lärarna i stora drag uppfattar kring sitt klassrumsarbete. Genom detta har det framkommit att medvetenheten hos lärarna gällande arbetet med elever med läs- och skrivsvårigheter finns, men kan stärkas. Det är av stor vikt att denna fråga lyfts fram och finns med i det dagliga arbetet. Ansvaret ligger delvis hos specialläraren/specialpedagogen, vilket lärarna uttryckt, men det är läraren som har huvudansvaret och den som ska genomföra det mesta i praktiken. Specialläraren /specialpedagogen finns alltså som en stödresurs, men läraren måste använda sig av ett arbetssätt som gör att alla elever får möjlighet att utvecklas så långt som möjligt i klassrumsarbetet.

Referenser

- Arpi, T. (2010) *Intensiv träning bra för barn med läs- och skrivsvårigheter* Göteborg: Göteborgs Universitet. <http://www.ufn.gu.se/aktuellt/nyheter/Nyheter%20Detalj/intensiv-traning-bra-for-barn-med-las--och-skrivsvarigheter-.cid954683>
- Bjar, L. (2009) "Pedagogisk, kvalitativ och dynamisk kartläggning" i Bjar, L. (red) *Barn läser och skriver*. (s 271-290). Lund: Studentlitteratur
- Claesson, S. (2007) *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel* Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O. (2003) "Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande" i Dysthe, O. (red) *Dialog, samspel och lärande*. (s. 31-74). Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2003) *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts.
- Fischbein, S. (2009) "Barns upplevelser av specialpedagogiska insatser" i Bjar, L. (red.) *Barn läser och skriver* (s.41-64). Lund: Studentlitteratur
- Frykholm, C-U. (2007) "Pedagogiska konsekvenser" i Skolverket. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s. 101-120) Stockholm: Skolverket.
- Hagtvet, B. (2009) "När riskbarn möter klassrumspraxis" i Bjar, L. (red.) *Barn läser och skriver* (s. 169-192). Lund: Studentlitteratur
- Hedström, Hasse (2009) *L som i läsa, M som i metod – om läsinläring i förskoleklass och skola*. Stockholm: Läraförbundets Förlag.
- Ingestad, G. (2009) "Lärande – en fråga om delaktighet" i Bjar, L. (red.) *Barn läser och skriver* (s. 87-104). Lund: Studentlitteratur
- Liberg, C. (2006) *Hur barn lär sig läsa och skriva* Lund: Studentlitteratur
- Liberg, C. (2007) "Språk och kommunikation" i Skolverket. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s. 7-24) Stockholm: Skolverket.
- Lindö, R. (2010) *Det gränslösa språkrummet – Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv* (2:a upplagan) Lund: Studentlitteratur
- Myrberg, M. (2007) "Läs- och skrivsvårigheter" i Skolverket. *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s. 73-99) Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M. & Lange, A-L. (2006) *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter. Konsensusprojektet*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet och lärarhögskolan i Stockholm <http://www.skoldatatek.se/dmd/konsensusprojektet2006.pdf>

Nyström, Ia (2002) *Eleven och Lärandemiljön: En studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. Växjö universitet.
<http://www.avhandlingar.se/avhandling/f3b37b640e/>

Skolverket. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Lgr 11
<http://www.skolverket.se>

Stukát, S. (2011) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* Lund: Studentlitteratur

Taube, K (2007) *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.

Taube, K. (2009) "Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation" i Bjar, L. (red.) *Barn läser och skriver* (s. 65-86). Lund: Studentlitteratur

Bilaga 1

Intervjufrågor

- Vad har du för utbildning?
- Hur länge har du arbetat som lärare?

Läs- och skrivinläring

- 1a) Kan du berätta om hur du tänker kring elevernas läs- och skrivinläring?
 - 1b) Kan du ge exempel på hur detta tar sig i uttryck i din undervisning?
- 2) Utgår du från någon eller några metoder i din läs- och skrivundervisning? I så fall, vilken?
- 3) Utgår du från något redan skrivet material för att dokumentera elevernas utveckling?
- 4) Kan du ge exempel på hur du arbetar med det materialet i din undervisning?

Läs- och skrivsvårigheter

- 5a) Vilka indikatorer finns det som tyder på att en elev har läs- och skrivsvårigheter?
 - 5b) Kan du beskriva hur dessa tar sig uttryck?
- 6) Kan du berätta om hur din klassrumsundervisning ser ut då elever med läs- och skrivsvårigheter finns med?
 - 6b) Kan du utveckla och ge exempel utifrån ditt resonemang?
- 7) Får dessa elever särskilt material? Hur motiverar du detta?
- 8) Hur ser du på dessa elevers fortsatta läs- och skrivutveckling?