



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Läs- och skrivundervisning

En pedagogisk inblick i hur lärare kan arbeta med läs- och skrivsvårigheter

Amanda Strömberg

Självständigt arbete: L3XA1A
Höstterminen 2021

Examinator: Elisabeth Ohlsson

Titel: Läs- och skrivundervisning

Title: Reading and writing lessons

Författare: Amanda Strömberg

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Examinator: Elisabeth Ohlsson

Nyckelord: Läs- och skrivsvårigheter, anpassningar, lärarkompetens, fonologisk medvetenhet, metoder

Sammanfattning

En stor del av undervisningen på lågstadiet handlar om läs- och skrivundervisning och enligt skolledningen har elever med svårigheter att uppnå kunskapskraven rätt till särskilt stöd i undervisningen. Lärarens kompetens är viktig för att eleverna skall lyckas i sin läs- och skrivutveckling och deras stöd och resurser till eleverna har en stor påverkan. Lärarens brist på erfarenhet och användning av fel metoder i undervisningen kan bidra till läs- och skrivsvårigheter. Syftet med studien var att undersöka verksamma lärares erfarenheter av läs- och skrivsvårigheter hos barn i årskurs F-3, samt vad lärarna tycker är ett relevant och effektivt arbetssätt. För att uppnå syftet genomfördes semistrukturerad intervju där fem verksamma lärare i årskurs 1–3 har intervjuats. Frågeställningar som användes i studien var: *Vad kan läs- och skrivsvårigheter innebära för eleverna enligt verksamma lärare?* och *Vilka metoder/strategier beskriver lärarna att de använder för att gynna elever med läs- och skrivsvårigheter?* Resultatet presenteras genom sex teman: *Lärarnas syn på läs- och skrivsvårigheter, erfarenheter att arbeta med läs- och skrivsvårigheter, klassrumsklimatets påverkan, metoder i undervisningen, lärarens upptäckt av läs- och skrivsvårigheter, kartläggning och lärarens roll.* I resultatet framkom det att läs- och skrivsvårigheter är en bred problematik och att det finns någon elev i varje klass som har läs- och skrivsvårigheter. Lärarna talade för att läraren borde våga använda sig av de hjälpmedel som finns i klassrummet för att underlätta undervisningen för eleverna, vidare uttryckte lärarna att elever med läs- och skrivsvårigheter ofta inte uppnår kunskapskraven och att det kan innebära att eleverna behöver mer stöttning. Lärarna lyfter även vikten av att snabbt upptäcka och sätta in insatser hos elever med läs- och skrivsvårigheter. Lärarna pratade om vikten av att inkludera eleverna i deras lärande. De menade på att en lärare är viktig för eleverna och att bygga upp goda relationer skapar trygghet och tillit.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställning	2
2. Bakgrund	2
2.1. Vad är läs- och skrivsvårigheter?	2
2.2. Fonologisk medvetenhet	3
2.3. Pedagogiska redskap	3
2.3.1. SOL- språkbiten	4
2.3.2. ASL- att skriva sig till läsning	4
2.3.3. Kooperativt lärande	5
2.4. Läs- och skriva enligt styrdokumentet	5
3. Tidigare forskning	6
3.1. Lärares roll och betydelse	6
3.2. Självkänsla	7
3.3. Lässtrategier	7
3.4. Kartläggning och bedömning	7
4. Teori	8
4.1. Sociokulturellt perspektiv	8
4.1.1. Mediering	8
4.1.2. Artefakt	9
4.2. Literacy	9
5. Metod	10
5.1. Metod och genomförande	10
5.2. Tillvägagångssätt	11
5.3. Urval	12
5.4. Semistrukturerad intervju	13
5.5. Analysförfarande	13
5.6. Kvalitativ studie	14
5.7. Kvaliteten på studien	14
5.7.1. Tillförlitlighet	14
5.7.2. Äkthet	14
5.8. Etiskt ställningstagande	15
6. Resultat och analys	15
6.1. Lärares syn på läs- och skrivsvårigheter	15
6.1.1. Erfarenheter att arbeta med läs- och skrivsvårigheter	16
6.1.2. Klassrumsklimatets påverkan	17
6.1.3. Metoder i undervisningen	19
6.2. Lärares upptäckt av läs- och skrivsvårigheter	20
6.2.1. Kartläggning och bedömning	20
6.2.2. Lärares roll	21
6.3. Analys och resultat i relation till arbetets förhållningssätt	23

7. Diskussion	24
7.1. Metoddiskussion	24
7.2. Resultatdiskussion	25
7.3. Avslut och vidare forskning	26
8. Referenser	27
9. Bilagor	30
9.1. Bilaga 1: Intervjuguide	30
9.2. Bilaga 2: Informationsbrev till skolledare	31
9.3. Bilaga 3: Informationsbrev till lärare	32

1. Inledning

Forskningen inom läs- och skrivsvårigheter har sedan 1980-talet utvecklats mycket (Myrberg, 2001). I en klass är det 20–25% av eleverna som ligger i riskgruppen för att ha läs- och skrivsvårigheter (Jacobsson, 2018). En verksam grundskollärare kommer någon gång i sin yrkesroll möta elever med denna typ av problematik. Elever som har läs- och skrivsvårigheter tenderar även att ha koncentrations- och uppmärksamhetsproblem, vilket kan resultera i att eleven har hög skolfrånvaro (Myrberg, 2001). En elev som har läs- och skrivsvårigheter saknar ofta en förståelse för ords fonologiska uppbyggnad, vilket innebär att eleven saknar förståelse i att ett ord är uppbyggt på ljud (Elbro m.fl., 2018). Om en elev saknar den fonologiska medvetenheten kan det innebära att läsningen blir tung och påfrestande (Tjernberg, 2013).

Enligt Skollagen (SFS 2010:80) 3 kap. 7–9 § har alla elever med svårigheter att uppnå kunskapskraven rätt till särskilt stöd i undervisningen. Det är rektorn på skolan som beslutar om en elev är i behov av särskilt stöd i sin undervisning. Om en elev får särskilt stöd i skolan, skall ett åtgärdsprogram finnas och belysa vilket tillvägagångssätt som ska användas för att stötta eleven (SFS 2010:800). Jacobsson (2018) lyfter vad som står i Skollagen i relation till extra anpassningar i undervisningen. Han betonar vikten av att läraren och övrig skolpersonal snabbt sätter in lämpliga anpassningar. Anpassningarna kan ske i den ordinarie undervisningen eller genom särskilda insatser till exempel i form av specialpedagogiska insatser

Oavsett om en lärare är nyexaminerad eller har varit verksam under en längre period, kan det vara svårt att veta vilka verktyg som skall användas i undervisningen vid läs- och skrivsvårigheter. Tjernberg (2013) menar att undervisningen syftar till att elever skall kunna bygga identiteter som passar i det multimodala samhället som vi lever i och att deras identiteter grundas i en utvecklad läs- och skrivundervisning. Det går även att koppla till Skolverket (2018a), där språket belyses som en central och viktig aspekt för individer och deras identitet. Vidare uppmärksammar Myrberg (2003) och Tjernberg (2013) lärarens kompetens, och hur viktig den är för att eleverna skall lyckas i sin läs- och skrivutveckling.

Med bakgrund av detta är studiens syfte om läs- och skrivundervisning mycket relevant, för alla lärare. En lärare som har ”vänta och se-attityden” när en elev tenderar till att ha läs- och skrivsvårigheter menar Skolverket (2020) signalerar att eleven och skolundervisningen saknar samspel. Att anta av detta är att läraren behöver ha kunskaper och ett engagemang i elevernas kunskapsutveckling, för att kunna skapa en god och gynnande lärmiljö. Läraren har en viktig roll i elevernas kunskapsutveckling.

”För den lärare som har kunskaper om barns språkliga utveckling är tecknen på hotande läsinlärningsmisslyckanden enkla att se. För lärare utan nödvändiga kunskaper blir ”vänta-och-se”-attityden ett argument att inte genomföra särskilda insatser” (Myrberg, 2003, s. 53).

1.1. Syfte och frågeställning

Syftet är att undersöka verksamma lärares erfarenheter av att arbeta med läs- och skrivsvårigheter hos barn i årskurs F-3, samt vad dessa lärare anser är ett effektivt arbetssätt.

- Vad kan läs- och skrivsvårigheter innebära för eleverna enligt verksamma lärare?
- Vilka metoder/strategier beskriver lärarna att de använder för att gynna elever med läs- och skrivsvårigheter?

2. Bakgrund

Avsnittet är uppdelat i sju rubriker: *Vad är läs och skrivsvårigheter? Fonologisk medvetenhet, Pedagogiska redskap, SOL- språkbiten, ASL-att skriva sig till läsning, kooperativt lärande samt läsa och skriva enligt styrdokumentet.* Under elevernas tid i skolan är språket, både som tal och skrift en väsentlig del som kommer att stötas på i sociala sammanhang, men också i den kunskapsutveckling som sker. I dagens samhälle sker allt mer kommunikation via text bland annat via sociala medier och mejl. Allt fler yrken i samhället ställer högre krav på *digitala literacy* och innebär att individen behöver ha kunskap och verktyg för att tolka och kommunicera via internet. *Digital literacy* kopplas till specifika moment och aktiviteter. Vilket innebär läsning, skrivning och en kunskap i att kunna navigera sig i den digitala miljön, med ett syfte att lära sig något nytt i samspel med andra (Skolverket, 2018b).

2.1. Vad är läs- och skrivsvårigheter?

En individ som har läs- och skrivsvårigheter har problem med *avkodning- eller inkodning* (Myrberg, 2003). En individ som har problem med avkodning kan vanligen inte tolka tecken till ord, vilket innebär att hen har svårigheter med att läsa ihop bokstäver till ord (Elbro m.fl., 2018). *Inkodningsproblematik* kan innebära att individen har svårigheter med stavning men kan däremot vara stark och tydlig i talspråkssammanhang (Myrberg, 2007). Lärares och skolpersonalens stöd och resurser har påverkan på elever med läs- och skrivsvårigheter. Faktorer som kan bidra till läs- och skrivsvårigheter är lärarens brist på erfarenhet och val av metoder i undervisningen. Vilket stöd och hjälp som ges hemifrån kan även ha en påverkan på problematiken (Fouganthine, 2012). Samhället som människan lever i idag är i en konstant förändring och är uppbyggt på kunskap samt information (Conti-Ramsden & Durkin, 2010). Den snabba utvecklingen som samhället gör, kan skapa problem hos elever med läs- och skrivsvårigheter om inte skolan utvecklar deras kunskaper till att hänga med i hur samhället utvecklas. Det finns även individer som utvecklar läs- och skrivsvårigheter i vuxen ålder, om inte undervisningen varit gynnande för deras utveckling som barn (Jacobsson, 2018).

När en elev visar tecken på läs- och skrivsvårigheter är den metakognitiva- och metaspråkliga utvecklingen viktig. En utveckling kan underlätta för elever och deras inlärningsprocess (Mariscal & Núñez, 2015). Läs- och skrivsvårigheter i hos elever visar

sig ofta i relation till läs- och skrivstrategier. I tidiga skolåren kan elever med läs- och skrivsvårigheter följa övriga klasskamraters inlärnings tempo och grunderna av läs- och skrivstrategier. Vanligt är att problematiken uppstår när kraven i skolan ökar (Myrberg, 2003). När läshastigheten är nedsatt kan de påverka eleverna, till exempel kan läxan för elever med lässvårigheter ta dubbelt så lång tid att genomföra som för de andra i klassen. Texten som ska läsas blir även svårare att sammanfatta för elever med nedsatt läshastighet (Myrberg, 2007; Vetenskapsrådet, 2015). Wengelin och Nilholm (2013) menar att de individer som inte lyckas med att nå upp till kraven som ställs i samhället, har läs- och skrivsvårigheter. Vilket i skolans värld kan syfta till läroplanens kunskapskrav som berör läs- och skrivkompetens, och att om eleverna inte kan nå upp till dessa så kraven har hen läs- och skrivsvårigheter.

2.2. Fonologisk medvetenhet

Att vara *fonologiskt medveten* innebär att eleverna förstår att ord är uppbyggda av ljud (Elbro m.fl., 2018) och det utvecklas ofta i åldern tre till åtta år (Mariscal & Núñez, 2015). Vid fonologiskt medvetande laborerar hjärnan med *satser, morfem, stavelser och fonem*. Språkssystemet gör att hjärnan bryter ner ord vi läser till enstaka fonem, hjärnan bryter ner orden är för att kunna förstå och identifiera vilket ord som lästs (Fouhanthine, 2012). En elev som inte är fonologiskt medveten innan skolstarten bör få ett intensivprogram som utvecklar den fonologiska medvetenheten innan hen börjat sin läsinläring (Myrberg, 2007). Läsaktiviteter ökar den fonologiska medvetenheten och ger bättre förutsättningar för eleverna i deras läsinläring (Fouganthine, 2012). Läraren kan bland annat arbeta med rim, stavelser och fonem för att utveckla den fonologiska medvetenheten (Häggström, 2018).

2.3. Pedagogiska redskap

När eleverna ska tolka och förstå en text, används olika mentala redskap. Om goda lässtrategier skall byggas upp behöver eleverna också ha god självkänsla och motivation. En elev med låg motivation alternativt låg självkänsla, kan bidra till att strategierna inte används på rätt sätt (Westlund, 2012). Att eleverna utvecklar lässtrategier är gynnsamt i ett senare stadie av läsutvecklingen. Westlund (2012) menar att i elevernas tidigare utveckling är *ytstrategier* viktiga, och att i ett senare stadie blir *djupstrategier* viktig.

Exempel på *ytstrategier* är att eleven försöker förstå vad hen läser, läser texten mer än en gång för att förstå innehållet, anpassar sin läshastighet och använder sig av bekanta ord i textens sammanhang för att tolka obekanta ord (Westlund, 2012). När en elev använder *djupstrategier* kan det till exempel vara att hen interagerar med texten som lästs, jämför texten med en annan, ifrågasätter texten och dess innehåll, eller att eleven plockar ut textens huvudbudskap (Westlund, 2012).

2.3.1. SOL- språkbiten

Språkbiten är ett läromedel som består av kopieringsunderlag och en lärarhandledning bok. Lärarhandledningen består av övningar som är strukturerade och utvecklar kunskaper inom skrivning och läsning, diagnosmaterial som har åtgärdsförslag samt teori. *Språkbiten* är uppbyggd på att eleverna skall samtala. Weiner Ahlström (2001) antyder att det talade ordet är en grundsten för all skriv- och läsinlärning, men hon lyfter också stavelsens betydelse. Stavelsen är enligt Weiner Ahlström en rytmvisare i språket och anses vara en betydelsefull del i både talet och skriften. Majoriteten av underlaget i läromedlet utgår därför från stavelsen. Läromedlet är uppbyggt på fyra pusselbitar; *stavelser, det talade ordet, intuitivt inlärningssätt och läsa via skrivandet*. Dessa fyra bitarna kommer att förtydligas nedan.

Stavelser; om eleverna får goda förutsättningar att använda sig av stavelsen vid skrivandet och läsning, kan detta underlätta när eleven skall använda läs- och skrivstrategier (Weiner Ahlström, 2001). *Det talade ordet*; här utgår modellen från det talade språket, som är en viktig del i för att underlätta stavningen, men är också utvecklande för läsförståelsen. Eleverna bör uttala orden högt och gärna också stavelserna, innan skrivprocessen börjar. När eleverna får säga ordet högt och även stavelserna, kan det vara behjälpligt för de fonologiska komponenter som finns i ordet. Talet, dess tonfall och betoning är också ett hjälpmedel för eleverna, speciellt när de ska bilda en förståelse för ord och dess betydelse (Weiner Ahlström, 2001). *Intuitivt inlärningssätt*; människans inlärning sker i samspel med omgivningen omedvetet och är en grundsten för allt lärande (Weiner Ahlström, 2001). I undervisningen introducerar läraren olika strategier för sina elever, vilket kommer gynna elevernas kunskapsutveckling omedvetet. Eleverna behöver bekräftelse och en miljö som accepterar att det kan bli fel, det är bättre att visa eleverna vad en själv hade gjort, istället för att lägga felet på eleven (Weiner Ahlström, 2001). *Läsinlärning via skrivandet*; att lära sig läsa är svårare än att lära sig skriva. När eleverna lär sig att skriva har de en utgångspunkt i det talade språket och vet vad hen vill förmedla. Elevernas tankar förmedlas via skrift till ett budskap. Vid läsinlärning möter eleverna däremot något okänt, som sedan behöver sättas samman för att få rätt budskap (Weiner Ahlström, 2001).

2.3.2. ASL- att skriva sig till läsning

En process där eleverna lär sig att både läsa och skriva med hjälp av datorer eller Ipad (Hultin & Westman, 2014). Metoden *att skriva sig till läsning*, grundades av en lärare i Norge (Trageton, 2015). Forskningsprojektet baseras på läs- och skrivinlärning via datorer i årskurs 1 till 4, som motsvarar svenska skolornas förskoleklass till årskurs 3. Under perioden 1999 till 2002 utfördes studien i fjorton klasser i ett flertal nordiska länder. Studien börjar med att eleverna som medverkade fick under sina första tre år i skolan skriva på datorer, för att sedan börja skriva för hand (Trageton, 2015).

När eleverna ska arbeta med *ASL* skall de ha en skrivkompis att samarbeta med vid datorn. Att ha en skrivkompis är grundat i att eleverna ska kunna hjälpa varandra med skriften och tekniken (Trageton, 2015). När eleverna får arbeta i par finns där möjlighet att utbyta kunskaper med varandra, men eleverna får också möjligheter till att utveckla sina kunskaper i att ge och ta emot respons (Lövgren, 2009; Trageton, 2015). Omfånget och

textens utveckling blir enligt Trageton (2015) gynnande när eleverna får arbeta i par, eftersom de kan hjälpas åt med textens innehåll. *ASL* är ett lärande i sociala samspel med andra människor och ingår i den proximala utvecklingszonen (Hultin & Westman, 2014). Redan i de tidigare skolåren bör eleverna enligt Trageton (2005) använda digitala verktyg och få leka med bokstäverna. Efter att eleverna har fått ”spökskriva” kommer deras texter sedan mynna ut i ”riktiga texter” (Hultin & Westman, 2014). Enligt Trageton (2005) får läraren en annan roll i klassrummet när hen arbetar med *ASL*, metoden skall stimulera elevernas lärande och bearbetning av materialet.

2.3.3. Kooperativt lärande

Kooperativt lärande har en utgångspunkt i det sociokulturella lärandet och Deweys, Piagets och Vygotskijs lärandeteori. Ett lärande sker i samspel och genom att interagera med andra individer (Fohlin m.fl., 2017). Ett klassrum har ett kooperativt förhållningssätt menar Fohlin m.fl., (2017) genom samarbete i undervisningen där eleverna får utveckla sina ämneskunskaper och den sociala förmågan. En jämförelse kan göras till det traditionella grupparbetet, som krasst innebär att eleverna ofta inte samarbetar. Ofta blir det traditionella grupparbetet enskilt arbete i grupp. Det kan skapa obalans i elevernas kunskapsutveckling, då eleverna tar olika stort ansvar över arbetsuppgiften, vilket i sin tur inte öppnar ett fördjupande lärande för alla elever i gruppen (Fohlin m.fl., 2017). Om en grupp skall utgå ifrån det kooperativa lärandet krävs att läraren skapar uppgifter där gruppen behöver varandras kunskaper, och att alla elevers kunskaper blir synliga för gruppen. Uppgiften bör vara av sådan karaktär att eleverna förstår att gemensamt samarbete också gynnar deras utveckling (Fohlin m.fl., 2017).

2.4. Läsa och skriva enligt styrdokumentet

Att kunna läsa är något som är genomgripande i grundskolans läroplan (Lgr11, 2019), och berör mer än ämnet svenska. Även i bild, geografi, matematik, musik, hem- och konsumentkunskap och engelska ska eleverna ha läskunskaper. Om eleverna ska uppnå kunskapskraven som ställs på dem i årskurs 3 så behöver de kunna läsa. Elevernas läsutveckling börjar oftast i svenskämnet på lågstadiet. Enligt kunskapskraven ska eleverna i årskurs 3 fått förutsättningar till att kunna “läsa och analysera skönlitteratur” (Lgr11, s. 258), och “urskilja språkliga ljud” (Lgr11, s. 258). När eleverna slutar årskurs 1 är målet att kunna “läsa meningar i enkla, bekanta och elevnära texter” (Lgr11, s. 263), som sedan i årskurs 3 går över till att “eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt” (Lgr11, s. 263). Enligt ovan nämnda kunskapskrav från svenskämnet behöver eleverna behärska fler ämnen för att uppnå dessa kunskapskrav. Skolan ska även anpassa undervisningen efter elevernas enskilda behov (Lgr11), ”stimulera elevernas [...], nyfikenhet och självförtroende samt deras vilja att pröva och omsätta idéer [...] (Lgr11, 2019, s. 7), ”eleverna ska få möjlighet att [...] utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra” (Lgr11, 2019, s. 7).

3. Tidigare forskning

Studiens fokus är årskurs F-3, men i det insamlade materialet finns även artiklar som berör läs- och skrivsvårigheter generellt och vad detta kan innebära för eleverna i framtiden. Artiklarna i studien har hittats på *ERIC*, *Swepub*, och Göteborgs universitets bibliotekssök. Artiklarnas publiceringsår har blivit en avgränsning som gjorts i studien, majoriteten av artiklarna är utgivna efter 2010, dock finns enstaka artiklar som publicerats mellan 2000 och 2010. Artiklarna som publicerades mellan 2000 och 2010 kändes relevanta i samband med resterande forskning, och blev därför en del av studiens material. Sökord som användes var: *läs- och skrivsvårigheter*, *lärare*, *reading difficulties*, *writing difficulties*, *pupils*. Den tidigare forskningen kommer nämnas med följande rubriker: *lärarens roll och betydelse*, *självkänsla*, *lässtrategier*, *kartläggning och bedömning*.

3.1 Lärarens roll och betydelse

Läraren kan påverka eleverna och deras presentation markant, vilken kompetens och erfarenhet läraren besitter kan spela stor roll för elevernas kunskapsutveckling. Gemensamt för flera artiklar var att en erfaren och kompetent lärare bidrar till att eleverna lyckas i sin läs- och skrivutveckling (Adler m.fl., 2001; Alatalo, 2011; Fouganthine, 2012). Hos samtliga forskare syns en gemensam röd tråd i forskningen om hur lärarna använder sig av sina kunskaper, och kravet på en bred kompetens för att gynna elevernas utveckling. Samspelet mellan teori och praktik markeras också starkt, i förhållande till hur läraren väljer att använda sig av detta. En lärare som använder sina kunskaper rätt samt visar intresse och engagemang i sina elevers utveckling kan öka självkänslan (Glazzard, 2010). Att öka självkänslan hos sina elever kan till exempel innebära att individanpassa lektionerna efter deras kunskaper och intressen (Adler m.fl., 2001; Alatalo, 2011). Vilket går att knyta till Casserlys (2012) studie om elevernas självkänsla och prestation i skolsammanhang, och Glazzards (2010) om elevernas svårigheter att ta till sig vilken kompetens de har.

Som lärare är det viktigt att dela sina kunskaper med kollegor, enligt Yan och Cai (2021) och Alatalo (2011) får lärarna stöd och feedback från sina kollegor vilket utvecklar undervisningen. Yan och Cai menar att bra samarbeten som innefattar reflektioner och analys av undervisningen, utvecklar läsundervisningen. Det går att styrka i Alatalos (2011) syn på den kunskapsbasen skolor bör ha. Brist hos en lärare kan enligt Alatalo (2011) vara att läraren har *tyst kunskap* (tacit knowledge). Det kan skapa ett hinder i undervisningen, då den verksamma läraren har kunskaper som hen inte kan förmedla verbalt (Alatalo, 2011). Lärarens inställning är enligt Adler m.fl., Eriksson Gustavsson och Fouganthine (2001; 2007; 2012) en faktor som kan påverka elevernas intresse och engagemang till lektionerna. En varierad undervisning kan väcka intresse och lust hos eleverna att utveckla sina kunskaper inom läs- och skrivundervisningen. Läraren bör även uppmärksamma elever som visar tecken på att ha läs- och skrivsvårigheter tidigt, speciellt om eleven visar en uppenbar problematik i jämförelse med jämnåriga (Mariscal & Núñez, 2015). Elevernas relation till den fonologiska medvetenheten och deras kunskaper i att kunna läsa och skriva ligger nära till hands. Mariscal och Núñez (2015) menar att

elevernas största utveckling av den fonologiska medvetenheten kommer synas i läsundervisningen. Det beror på relationen mellan fonem och grafem, som i sin tur underlättar för eleverna i deras läsning. Enligt Mariscal och Núñez (2015) bör en lärare ha goda relationer till elevernas vårdnadshavare och specialpedagogen på skolan, för att hjälpa eleven till en mer självständig inläring.

3.2. Självkänsla

Läs- och skrivsvårigheter är enligt Glazzards (2010) studie något som medför dålig självkänsla hos barn. Majoriteten av deltagarna i studien uttryckte känslan av att vara sämre än sina klasskamrater. Deltagarna berättade att de medvetet gjorde slarvfel i uppgifterna och lämnade in ett arbete som de medvetet har misslyckats med. I Glazzards (2010) studie framkom det att självkänslan kan kopplas till en besvikelse på sitt inre och prestandan på sina kunskaper och att motivationen avtar då det inte finns något självförtroende kvar. Skolmiljön är mer fylld av ångest för elever som har dyslexi än för elever som inte har en diagnos, samt att den låga självkänslan är något som diagnostiserade elever mer markant visar (Novita, 2016). Skolmiljön och låg självkänslan är faktorer som visar sig vara mer ångestfyllda för elever med dyslexi/läs- och skrivsvårigheter, än för de andra eleverna på skolan utan någon problematik (Novita, 2016).

3.3. Lässtrategier

Att läsa är en väsentlig del i människans liv och tillhör vardagen. Att kunna läsa är viktigt för individen själv men också för samhället. Elever som tidigt blir introducerade med skrift, till exempel genom att lyssna på sagor, blir gynnade i sin läs- och skrivinläring (Fridolfsson, 2015). Ett återkommande problem hos en läsare som har lässvårigheter är att hen stöter på problematik i förståelsen av att använda strategier för att effektivisera sin läsning (Aivazoglou & Griva, 2014). Elevernas språkkunskaper kan visa sig i vilken typ av strategi och läsförmåga en elev har. En elev som har brister i sin läsning visar ofta att hen inte är flexibel i användandet av kognitiva och metakognitiva strategier (Aivazoglou & Griva, 2014). Yan och Cai (2021) studie visade att undervisning som gick på djupet med att förstå mikronivån i läsningen gav en positiv påverkan på läsförståelsen. Lässtrategier till eleverna bör ges på både makro- och mikronivå. Om strategiernas funktioner blir mer specifika och belyses hur de kan användas, kan eleverna läsutveckling utvecklas (Yan & Cai, 2021).

3.4. Kartläggning och bedömning

Om kartläggning av eleverna utförs och sedan följs upp kan det bidra till läsutveckling. Kartläggning kan även bidra till en grund att utveckla motiverande strategier för att utvecklas ytterligare (Aivazoglou & Griva, 2014). En lärare som använder strukturerade kartläggningar och kontinuerligt stämmer av vart eleverna befinner sig i sin läsutveckling, har enligt forskning vist sig gynna eleverna och givit en mer framgångsrik undervisning (Alatalo, 2011). Resultatet från Alatalos (2011) studie visar dock att det är vanligt att grundskolelärare ser bedömningen av elevernas läskunskaper som problematisk. Skolor i

England kartlägger sina elevers fonologiska medvetenhet direkt vid skolstart, för att ge lärarna en överblick av elevernas kunskap och för att upptäcka vilka elever som behöver stöd i undervisningen (Daouble m.fl., 2019). Motiveringen för den tidiga kartläggningen är att kunna ge eleverna rätt stöd i undervisningen från början, men även för att läraren skall få möjlighet till att identifiera och utveckla elevernas läsförmåga. Eleverna som inte uppfyller kunskapskraven vid första kartläggningen kunde efter mer träning och stöttning fullfölja uppgiften, vilket också gav eleverna större chans att senare kunna bli goda läsare (Daouble m.fl., 2019).

4. Teori

Uppsatsen kommer att bli analyserad utifrån det *sociokulturella perspektivets* syn på lärandet. Lärarna som deltog i studien talade för att eleverna skall lära med och av varandra, vilket gjorde att detta perspektiv kändes relevant att utgå ifrån när studiens resultat skulle analyseras. I detta kapitel kommer teorin som legat i grund för studien presenteras genom följande rubriker; *sociokulturellt perspektiv*, *mediering*, *artefakt*, och *literacy*. *Mediering* och *artefakter* är enligt Säljös (2015) tolkning av det *sociokulturella perspektivet* viktiga aspekter i förhållandet till lärande. *Literacy* sker i olika sociala sammanhang (Barton, 2007), och blev ett relevant begrepp att tolka och sätta i ett sammanhang till det *sociokulturella perspektivet* och resultatet från intervjuerna.

4.1. Sociokulturellt perspektiv

Det *sociokulturella perspektivet* grundar sig i Vygotskijs syn på lärandet. Säljös (2015) tolkning av lärandet enligt det *sociokulturella perspektivet* innebär att lärandet sker i en social process. Säljö (2011) menar även att beroende på vilken situation människan befinner sig i, utvecklas olika kunskaper. Det krävs analys av den sociala och kulturella kontexten för att få en förståelse för hur kunskap utvecklas.

Genom att kommunicera och hur andra människor agerar utvecklas och lär sig människan av varandra. Ett barn tar tidigt efter hur vuxna i omgivningen uttrycker sig. Till en början känner barnet igen orden och ordets betydelse, men senare börjar barnet använda dessa ord och gör om till sitt eget (Säljö, 2015). Sammanfattningsvis så är språket ett av de viktigaste redskapen i människans utveckling enligt det *sociokulturella perspektivet*, vilket gjorde att perspektivet blev än mer relevant att utgå ifrån i uppsatsen.

4.1.1. Mediering

I enlighet med Vygotskijs syn på lärandet skall alltså skolans huvuduppgift i lärandet ske genom sociala och kulturella sammanhang, och genom dessa sociala kontexter utvecklas eleverna mer intellektuellt (Vygotskij, 1999). Säljö (2015) menade i sin tolkning av Vygotskij att människan kan utveckla redskap för att klara av att utföra en handling, som människan inte hade klarat av på egen hand. Dessa olika redskap kan variera från fysiska, mentala och språkliga, till exempel en spade, men dessa redskap är också ord och begrepp

(Säljö, 2015). *Medierat lärande*¹ är ett centralt begrepp inom det *sociokulturella perspektivet*, och är något som människan konstant använder vid olika handlingar och tankar i sitt lärande (Jakobsson, 2012). Det innebär hur individer utvecklar olika strategier i sitt lärande, till exempel olika strategier i sitt läsande och skrivande, hjälpmedel och metoder som individen använder i sitt lärande blir de medierade redskap/artefakter. De *medierade* redskapen som kommer undersökas i uppsatsen blir lärarnas strategier för att kunna stötta sina elever i sitt lärande. *Den närmste proximala utvecklingszonen* är också ett centralt begrepp i enlighet med Vygotskijs teori om lärandet (Säljö, 2015). Med hjälp av nya begrepp och kunskaper, kan människan lära sig nya saker. Som lärare är det viktigt att tänka på hur eleverna vägleds i sin kunskapsutveckling, att en tydlighet i användandet av kunskap kan underlätta deras kunskapsutveckling (Säljö, 2015).

4.1.2. Artefakt

Artefakter är de fysiska redskapen en människa använder i sin vardag för att leva, lösa problem, kommunicera och vara kreativ (Säljö, 2015). *Artefakter* är enligt Jakobsson (2012) något som påverkar hur människan tänker, men också ett beteende. Artefakter utvecklas också hela tiden, när människan samspelar med varandra och delar sina erfarenheter. Det innebär att människan utvecklas och lär sig av att samspela med andra människor (Säljö, 2015). Enligt det sociokulturella synsättet på lärandet menar Jakobsson (2012) att en människa inte kan utvecklas och lära, utan att ta del av artefakter. Att förstå lärandet och utvecklingen är en ständig analys av hur samspel mellan människor sker, och hur människan integrerar i olika sociala och kulturella sammanhang.

Samhället är i en konstant utveckling, och en markant utveckling har skett sedan 2007. I takt med att samhället utvecklas, används hela tiden flera *artefakter*. Samhällets utveckling stärks i det *sociokulturella perspektivet*, men även i hur eleverna ständigt utvecklas och lär genom samhällets utveckling (Conti-Ramsden & Durkin, 2010). *Artefakterna* som undersöks i uppsatsen blir hur lärarna använder sig av hjälpmedel och formar undervisningen, för att gynna elevernas läs- och skrivutveckling. Studien kommer även analysera hur lärarna använder sina egna kunskaper för att gynna elevernas utveckling, och hur deras metoder och lektionsupplägg skapar ett lärorikt klassrumsklimat för elever som har läs- och skrivsvårigheter.

4.2. Literacy

Att ett begrepp som är på engelska används i en text som är på svenska beror på att forskarna inte hittat ett svenskt begrepp som är tillräckligt för att förklara. Begreppet *literacy* är enligt Barton (2007) en social aktivitet hos människan, och sociala möten kan se olika ut beroende på i vilket socialt sammanhang som de sker i. *Literacy* är grundat i ett system uppbyggt av symboler, som är avsatta för att människan ska kunna kommunicera, till exempel bokstäver (Fast, 2007). Oavsett ålder så har alla människor någon erfarenhet av *literacy*, som är kopplad till en attityd och känsla. Känslor som kan vara negativt kopplade till *literacy* kan bero på att en elev i skolan har problem med att lära sig läsa. I senare ålder kan tolkningen av en text vara

¹ Förmedla kunskap och information, samverkan mellan människor och redskapen som behövs för att förstå och handla i samhället (Säljö, 2015).

olika för en elev och läraren, trots att de läst samma text (Fast, 2007). Utifrån det *sociokulturella perspektivet* kan *literacy* innebära att elevernas läs- och skrivutveckling sker i olika sociala miljöer och eleverna gör en tolkning baserat på sammanhanget som det sker i (Barton, 2007). Enligt Barton (2007) så observerar eleverna läsning och skrivning i olika vardagsammanhang. Innebörden av begreppet *literacy* förändras i takt med att samhället förändras, kraven som ställdes på samhällsmedborgarna för 50 år sedan är inte samma krav som människan ställs inför idag (Westlund, 2012).

5. Metod

Den rådande pandemin Covid-19 har påverkat möjligheterna till datainsamling. Att observera kändes inte som ett möjligt alternativ då jag inte ansåg det möjligt att genomföra digitalt. Efter övervägande valdes intervju som metod för att samla in data eftersom den typen av undersökning kändes mest relevant och kunde ge svar på frågeställningarna. Nackdelen med den kvalitativa metoden och insamlingen av dess data är att det är tidskrävande och kräver stora resurser. Studien bygger på flertal intervjuer vid olika tillfällen. Därefter sker transkribering av det insamlade materialet. Den kvalitativa metoden är lämplig när man skall undersöka och problematisera områden som hen inte vet så mycket om. Anledningen till att den typen av metod underlättar är att den är flexibel och upplägget kan ändras med studiens gång (Jacobsen, 2017). I nästa avsnitt kommer följande att presenteras med rubrikerna; *metod och genomförande, tillvägagångssätt, urval, semistrukturerad intervju, analysförfarande, kvalitativ studie, kvaliteten på studien, tillförlitlighet, äkthet och etiskt ställningstagande*.

5.1. Metod och genomförande

Utgångspunkten för studien blev en *kvalitativ metod* och dess strategi (Bryman, 2018). Valet av metod grundade sig i att få ta del av några verksamma lärares syn på läs- och skrivsvårigheter men också vad lärarna anser vara intressant inom området i relation till mina forskningsfrågor (Bryman, 2018; Kvale & Brinkman, 2014). Intervjun baseras på den *semistrukturerade intervjuens grund* vilket gjorde att respondenterna hade möjlighet att tolka frågorna brett. Den typen av intervju kan bidra till att svaren på frågorna blir djupare men också mer detaljerade. Det blir flexibilitet och en frihet för respondenterna som leder till att svaren på intervjufrågorna kan gå åt olika håll, beroende på vad respondenten själv anser vara relevant för den aktuella frågan (Bryman, 2018). Enligt Kvale och Brinkman (2014) behöver intervjuaren inte ställa intervjufrågorna i samma ordning till respondenterna utan frågorna kan ställas i olik följd efter vad som passar intervjun bäst. Det ger utrymme för följdfrågor på respondentens svar om det önskas och anses vara givande för datainsamlingen.

5.2. Tillvägagångssätt

Respondenterna till studien blev utvalda efter deras relevans för frågorna om läs- och skrivsvårigheter och går under det *målstyrda urvalet* (Bryman, 2018). Lärarna skall alltså vara verksamma i skolan och arbeta med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Via mejl kontaktades sex lärare som jag visste arbetat aktivt med läs- och skrivsvårigheter på lågstadiet. När jag kontaktade dessa lärare fick jag återkoppling av två lärare som gärna ville delta i studien. Jag googlade efter kontaktuppgifter till skolledningen på ett flertal lågstadieskolor i västra delen av Sverige vilket inte resulterade i fler respondenter. Eftersom två respondenter inte är tillräckligt för att uppfylla studiens *trovärdighet* fortsatte sökandet. En bekant till mig kontaktade en av respondenterna och frågade om jag fick ta kontakt med hen gällande deltagande i studien, vilket gav en respondent till. Under en av intervjuerna frågade respondenten tidigare kollegor om även de kunde tänka sig att delta, vilket slutligen gav mig fem respondenter att intervjua. Respondenterna har kontaktats via sms, mejl samt Messenger. Efter att de tackat ja till att delta i en intervju fick de ett informationsbrev via mail (se *bilaga 3*). Detta för att respondenterna skulle få en beskrivning om vem jag är samt syftet med intervjun. Via mejl gav respondenterna mig medgivande till att delta i min studie, och en intervju. Därefter bestämdes tid och datum samt om intervjun skulle ske digitalt via Zoom eller fysiskt.

Med två av fem respondenter gjordes intervjun under ett fysiskt möte då respondenterna önskade det. Resterande tre respondenterna intervjuades via onlinetjänsten Zoom. Den här onlinetjänsten kan användas i mobiltelefonen, datorn eller surfplatta. Zoom gör det även möjligt att se varandra tack vare webbkamerans funktion. Detta gjorde att intervjun kändes likvärdig de fysiska mötena. Att räkna med vid användning av teknik är att det kan uppstå tekniska problem (Bryman, 2018). Problem som uppstod för mig var dålig internetanslutning vid vissa tillfällen och avbruten ljudinspelning.

Under intervjuerna användes en intervjuguide som stöd för att minnas intervjufrågorna, se *bilaga 1*. Vardera intervju tog ungefär 30–45 minuter. Intervjuguiden som användes innehöll de teman som var relevanta för studiens syfte. Tack vare intervjuguiden kunde intervjufrågorna ställas lika till alla respondenter. Det var ett medvetet val för att sedan kunna jämföra och analysera frågesvaren (Bryman, 2018). För att kunna skapa en tydlig bild och ett sammanhang till svaren som respondenterna gav under intervjun innehöll intervjuguiden några bakgrundsfrågor om respondenterna. Resterande intervjufrågor var öppna och berörde läs- och skrivsvårigheter på lågstadiet. Öppna frågor innebär att respondenterna skall känna en frihet i hur hen väljer att svara på frågorna i en intervju och inte bli bunden till ett fast svarsalternativ. Fasta svarsalternativ förekommer ofta i frågor som är slutna och mitt syfte var att få respondenterna att känna frihet i hur hen uttrycker sina åsikter. Frågorna ställdes inte vid samma tillfälle till alla lärarna utan målet var att kunna anpassa nästkommande fråga med vad som är relevant till tidigare svar (Bryman, 2018). Under intervjuerna bad jag vid vissa tillfällen respondenterna att utveckla sitt svar, eller förtydliga svaret som givits. När en ber om utvecklade och förtydligande i en intervju, kallas det för sonderande frågor, mitt mål med dessa frågor

var att ge en tydlighet i vad hen faktiskt menar och väcka en tydlig förståelse i svaren (Kvale & Brinkman, 2014).

Innan intervjuerna startade informerades respondenterna om att intervjun kommer spelas in med hjälp av min mobiltelefon. Syftet med att spela in alla intervjuer är för att kunna fokusera på vad som sägs, att få en rödtråd i frågeställningarna och inte behöva anteckna allt som sägs under intervjun. När intervjuerna är inspelade kan jag gå tillbaka och lyssna flera gånger, för att få det insamlade materialet förtydligat. Efter intervjuerna har allt material transkriberats, vilket resulterade i ett dokument som tydligt lyfter respondenternas svar. Dokumentet från transkriberingen blev sedan underlaget för resultat- och analyspresentationen.

5.3. Urval

Respondenternas arbetserfarenhet är utav hög relevans till forskningsfrågorna. Vilket också gör att studien blir en typ av *icke-sannolikhetsurval*. Respondenterna blev inte slumpmässigt utvalda, och som ovan nämnt är erfarenheten av läs- och skrivsvårigheter hos elever i årskurs F-3 en kriterier att uppnå för studiens syfte skall kunna bli trovärdigt (Bryman, 2018). Eftersom syftet med studien bland annat är att undersöka lärares erfarenheter av läs- och skrivsvårigheter, blev lärarlegitimationen eller att vara aktivt arbetande under studieperioden en del av kriterierna. Urvalet ingår även i ett så kallat *snöbollsurval*, vilket innebär att en respondent som deltog i studien tipsat om andra respondenter att intervjua (Bryman, 2018).

Deltagarna har fått fiktiva namn i uppsatsen. Beslut har tagits efter att ha läst forskningsprinciper som Vetenskapsrådet (2002) lyfter i relation till konfidentialitetskravet. I **tabell 1** nedan belyser kort information om deltagarna i studien: Petra har varit verksam i skolan under 17 år, har en pågående lärarutbildning samtidigt som hon arbetar. Clara blev legitimerad årskurs 1–6 lärare för 11 år sedan. Sandra har legitimation för att undervisa i årskurs 1–6, samt matematik på högstadiet. Lena är legitimerad för årskurs F-3 och varit verksam i snart 5 år. Eva blev legitimerad lärare för 16 år sedan i årskurs 1–3 och har innan dess arbetat med barn.

Tabell 1. Respondenterna i studien

Namn	Petra	Clara	Sandra	Lena	Eva
Utbildning	Pågående högskoleutbildning årskurs 1–6	Legitimerad årskurs 1–6, samt matematik upp till årskurs 7–9	Legitimerad årskurs 1–6	Legitimerad årskurs F-3	Legitimerad årskurs 1–3
Tid som verksam lärare	17 år	11 år	18 år	5 år	16 år
Intervju	Fysisk	Digital via zoom	Fysisk	Digital via Zoom	Digital via Zoom

5.4. Semistrukturerad intervju

Den *semistrukturerade intervjun* har utgångspunkt i den kvalitativa forskningsstrategin. Syftet med studien var att undersöka verksamma lärares erfarenheter av läs- och skrivsvårigheter hos barn i årskurs F-3, samt vad lärarna tycker är ett relevant och effektivt arbetssätt. Studien lyfter hur lärare i dagens samhälle och skola ser på läs- och skrivsvårigheter, för att få en förståelse för hur det är att arbeta med elever som har problem med att läsa och skriva. Den *semistrukturerade intervjun* bidrar till att respondenterna får uttrycka vad dem anser är relevant i relation till forskningsfrågan (Bryman, 2018, Kvale & Brinkmark, 2014). Vid användning av *semistrukturerade intervjuer* som metod finns det utrymme för respondenterna i studien att tolka frågorna på sitt vis. Vid fri tolkning av frågorna kan svaren bli tydligare och mer detaljerade (Bryman, 2018). Genom den *semistrukturerade intervjun* kan nya synsätt och tolkningar av ett område som undersökts synliggöras och upptäckas. Respondenterna talar för vad de anser är viktigt att lyfta och ibland finns där olika synsätt och tolkningar av ett visst område. Det är en flexibel metod eftersom respondenterna får möjlighet till att välja olika riktning efter deras syn på relevans (Bryman, 2018).

5.5. Analysförfarande

I genomgången av den insamlade datan användes *tematisk analysmetod* (Bryman, 2018; Braun & Clark, 2006). Den *tematiska analysmodellen* är enligt Bryman (2018) och Braun och Clarke (2006) en modell som är vanlig att använda vid analys av insamlade data. I en tematisk analys enligt Bryman (2018) lägger forskaren stor vikt i vad respondenterna berättar och uttrycker. Eftersom syftet med denna studie var att undersöka verksamma lärares erfarenheter av läs- och skrivsvårigheter hos barn i årskurs F-3, samt vad lärarna tycker är ett relevant och effektivt arbetssätt lämpade sig valet av *tematisk analys* som metod. Genom att utforma teman och färgkoder skapades en struktur som bidrog till att lättare kunna analysera datan. Den tematiska analysmodellen och innehållsanalysen kan vara svår att särskilja från varandra. Båda modellerna fokuserar på att hitta mönster och teman i datan (Bryman, 2018). Den markanta skillnaden på modellerna är att i den tematiska analysen fokuserar forskaren på att hitta teman för att bygga upp ett resultat som är sammanhängande (Bryman, 2018). Braun och Clarke (2006) har utformat en tematisk analysmodell som användes när mönster skulle identifieras och analyseras. En fördel med metoden är att den är flexibel då den är fri från en teoretisk ram att hålla sig inom och passar de forskare som är i ett tidigt stadium av sin analyskarriär då analysformen inte kräver avancerad teknisk- och teoretisk kunskap.

Braun och Clarke (2006) har delat upp den tematiska analysen i fem olika delsteg och samtliga steg bör göras för att få en tillförlitlig analys. Steg sex består i att skriva rapporten.

Stegen är att:

1. Bekanta sig med datan
2. Koda systematiskt egenskaper i datan som är intressant
3. Lokalisera teman

4. Kontrollera att teman stämmer överens med tidigare steg
5. Analys av detaljer i varje tema

I enlighet med det första steget började transkriberingen av den insamlade datan och materialet lästes flera gånger. Under transkriberingen låg fokus på att omvandla materialet till bli snarlikt intervjufiler. Att omvandla materialet till något snarlikt är enligt Braun och Clarke (2006) en viktig del för att kunna placera in svaren i olika teman. Under transkriberingen försöktes svaren hållas så likt som möjligt till hur respondenterna uttryckt sig. Enligt Braun och Clarke (2006) är det en viktig aspekt att förhålla sig till för att kunna placera in svaren från intervjuerna i olika tema, men också för att inte påverka studiens resultat. I steg två påbörjades arbetet med att färgkoda materialet för att hitta likheter och särdrag i intervjuerna. Alla intervjuer färgkodades manuellt och bearbetades systematiskt för att säkerställa all data i materialet. I tredje steget gjordes en analys och färgkoderna grupperades och blev underlag för olika rubriker och teman. I de fjärde steget sågs alla teman över och redigerades om det krävdes. Datat i de teman som tagits fram ska höras ihop samtidigt som det måste finnas en skillnad mellan varje tema.

5.6. Kvalitativ studie

Innebörden av en *kvalitativ studie* är att undersöka sin forskningsfråga på djupet. Analysen mynnar sedan majoriteten av gångerna ut i en förståelse och forskaren får en uppfattning av den insamlade data. Eriksson m.fl., (2013) belyser att forskaren i en kvalitativ metodundersökning bör möta varje område som något nytt, genom det bemötandet kan en bredare förståelse för varje moment skapas. Att mäta en kvalitativ studie är svårt och beror på att metoden grundas i uppfattningar och förståelse av ett område.

5.7. Kvaliteten på studien

Enligt den kvalitativa forskningen finns två kriterier att utgå ifrån vid en studie, *tillförlitlighet* och *äkthet* (Bryman, 2018). Dessa begrepp används för att se över studiens kvalitet och kommer nedan förklaras (Bryman, 2018).

5.7.1. Tillförlitlighet

Tillförlitlighet kan jämföras med den reliabilitet och validitet som är kriterium inom den kvantitativa metoden (Bryman, 2018). *Tillförlitlighet* innebär fyra delkriterier, ett av dessa är *trovärdighet*. *Trovärdighet* innebär hur forskarens uppfattning stämmer överens med verkligheten som studien utförs i. Dock så anses tillförlitlighet vara en av de svårare bitarna i en kvalitativ studie, eftersom en social miljö i princip är omöjlig att "frysa" för att vid ett senare tillfälle besvaras (Bryman, 2018).

5.7.2. Äkthet

Det är viktigt att en studie speglar en rättvis och trovärdig bild. Bryman (2018) menar att ett delkriterium för att uppnå *äkthet* i en studie sker när en ärlig syn speglas på vad som delgivits i en intervju. Det uppfyller den här studien genom en semistrukturerad intervju, då respondenterna fick utrymme och möjligheter till att tolka frågorna själv. För att uppnå

äkthet i en studie skall även andra kriterier så som *ontologisk autencitet, pedagogisk autencitet, katalytisk autencitet* och *taktisk autenticitet* uppnås (Bryman, 2018, s. 470). Dessa fyra kriterier fokuserar på respondenternas möjlighet till en ökad förståelse, både för sina och andra människors synpunkter/sociala verktyg (Bryman, 2018). En del av respondenterna påpekade att en ökad reflektion har skett av arbetet med läs- och skrivsvårigheter då deras arbetssätt har fått ta del av en egen reflektion. Ingen av deltagarna har dessvärre fått ta del av andras arbetssätt eller aktiva val för att underlätta undervisningen för elever med läs- och skrivsvårigheter, detta på grund av tidsbrist.

5.8. Etiskt ställningstagande

I studien har fem verksamma lärare deltagit i en intervju, lärarna är verksamma i olika klasser från årskurs 1–3 samt en flexlärare. På skolan där flexläraren intervjuades arbetade hen med enskild undervisning alternativt i mindre grupper, för elever som behöver extra stöd. Flexläraren har tidigare arbetat som klasslärare i årskurs F-3. Intervjuerna har spelats in för att kunna transkriberas och sedan analyseras. I enlighet med Vetenskapsrådets (2002) etiska principer har informationsbrev och intervjuens upplägg grundats. Respondenterna som medverkat i studien har informerats via mejl om syftet med studien samt att deras deltagande är frivilligt; Informationskravet. I enlighet med samtyckeskravet har alla respondenter som deltagit återkopplat vi mejl, vilket gjort att alla respondenterna skriftligt tackat ja till att medverka. Respondenterna har även fått önska plats för intervjun samt blivit informerade om att deras deltagande och svar till studien kommer hanteras i enlighet med konfidentialitetskravet, vilket innebär att respondenternas personuppgifter skyddas och anonymiseras. Respondenterna har fått information om att den data som samlats in enbart kommer att användas för denna studie; nyttjandekravet.

6. Resultat och analys

Den här delen kommer beröra undersökningens resultat, resultatet kommer presenteras samt analyseras. Analysen av den insamlade data har givit studien olika teman som formade rubrikerna till resultatet. Valet av teman skapades då en tydlig gemenskap speglades mellan respondenternas svar. Rubrikerna lyder följande; *lärarens syn på läs- och skrivsvårigheter, erfarenhet att arbeta med läs- och skrivsvårigheter, klassrumsklimatets påverkan, metoder i undervisningen, lärarens upptäckt av läs- och skrivsvårigheter, kartläggning och lärarens roll.*

6.1. Lärarnas syn på läs- och skrivsvårigheter

Lärarna som deltog i studien hade en gemensam åsikt om att elever som har läs- och skrivsvårigheter har någon form av språkstörning. De talade även om att en språkstörning kan vara kopplad till bristande kunskaper i att uppnå kunskapskraven i årskurs 3. Lärarna berättade vilka olikheter en språkstörning kan innebära för eleverna, för en del elever finns det svårigheter med stavning, andra blandar ihop bokstäver och vissa ser ingen koppling alls mellan fonem och grafem.

Svårighet som skiljer sig liksom från gruppen och elevens ålder, men också att eleven har svårigheter att uppnå den nivån av kunskap som Skolverket menar att eleverna ska kunna. Sedan tänker jag, om ifall att jag kan se någon diagnos hos eleven. Jag vill förtydliga att en elev som har läs- och skrivsvårigheter inte behöver ha en diagnos, men att problematiken grundar ofta sig i en diagnos (Lena).

Sandra beskriver att eleverna med läs- och skrivsvårigheter ofta tar längre tid på sig att knäcka läskoden, samt vikten av att läraren möter eleven på deras kunskapsnivå. Vilket liknar Eva och Petras förklaring som syftar till svårigheter med ljuden och avkodningsförmågan, men även att dessa elever blandar ihop bokstäverna med varandra. Eva berättade också att hon ofta kan se hur elever med språkstörning gör konstiga avslut på sina meningar, och att den röda tråden saknas genom texten.

De barnen som tar längre tid på sig att knäcka koden att läsa [...] Tar det längre tid för eleverna behöver läraren kanske ta till andra metoder för att hjälpa sin elev (Sandra).

När jag märker att eleven har svårt att få ihop strukturen, svårigheter med att läsa ut ord på ett korrekt sätt (Eva).

Läs- och skrivsvårigheter handlar om när en ska läsa och hitta bokstavsljud (Petra).

Läs- och skrivsvårigheter är enligt Clara en bred problematik som finns i olika former. Hon menar att alla elever inte har samma problematik och att eleven kan ha en svårighet eller flera svårigheter.

För mig är det alla typer av språkstörning. Vissa elever har svårt att stava, andra blandar ihop bokstäver, och vissa ser inget samband alls. Allt mellan dessa delar är någon form av språkstörning, vilket gör den olika problematiken bred (Clara).

Petra nämnde att ett vanligt förekommande problem hos elever med läs- och skrivsvårigheter är bristande kunskaper att förstå innehållet i en text och menade att det är viktigt att stötta dessa elever i sin läsning. Petra talade även om textstrukturen och att dessa elever ofta inte kan se när hen avkodar ett ord felaktigt.

En kunskap om att förstå vad man läser, men också att kunna få ihop orden korrekt. [...] orden och raderna hoppar för eleven, och behöver ofta stöd i sin läsning (Petra).

6.1.1. Erfarenheter att arbeta med läs- och skrivsvårigheter

Lärarna berättade att det finns någon elev i varje klass som har läs- och skrivsvårigheter. Lärarnas berättande om hur de upptäckt elever med läs- och skrivsvårigheter skiljer sig åt. Lärarna berättade även om deras olika sätt att arbeta med problematiken. Lärarna talade även om att deras kunskaper för att se barn med läs- och skrivsvårigheter har blivit bättre, då de ansåg sig ha mer erfarenhet nu än när de var nyexaminerade. Lena berättade att hennes tid som verksam lärare har givit henne andra kunskaper än vad grundläroprogrammet gjorde.

Du lär dig jättemycket på lärarutbildningen, men det är något helt annat att komma ut i verkligheten. [...]. Det teoretiska lär du dig på lärarutbildningen är en förutsättning till att bli en bra lärare, men du får bara ett fåtal metoder (Lena).

Jag skulle säga att om min klass består av 20 elever, så är där fem elever som har något typ av läs- och skrivsvårighet (Sandra).

Sandra berättar av erfarenhet att en elev kan träna bort sin problematik om läraren ger rätt stöttning. Rätt stöttning är viktigt så inte lusten till att lära försvinner. Eva tycker det är svårt att särskilja på vad som är en läs- och skrivsvårighet eller om det beror på att svenska inte är elevernas modersmål.

Sen behöver inte det betyda att dessa elever har problematiken när de lämnar årskurs 3, utan många och de flesta lyckas knäcka läskoden och kommer vidare (Sandra).

Det är svårt att säga vad som är vad [...], för tillfället tror jag att där finns tre elever i min nuvarande klass på 17 barn. Dessa barn sticker lite utanför sin tvåspråkighet [...], men det är också svårt, för det känns som att ingen vill reda i detta (Eva).

Clara och Petra har goda erfarenheter av att arbeta med elever som har en språkstörning. Lärarna berättade att elever som har behov av utredning för en diagnos får den hjälpen i årskurs 4. Lärarna gav dock uppfattningen om att möjligheterna för att utreda en eventuell diagnos skall kunna göras tidigare för att kunna hjälpa eleverna i deras studier.

Under en period arbetade jag som speciallärare. Då arbetade jag med elever som har språkstörning, alltså diagnosen språkstörning. [...] Eleverna får utredning av en eventuell diagnos först i årskurs 4 (Clara).

Jag har många olika erfarenheter. Och det finns någon i varje klass. [...] Synd att en diagnos inte sätts före 10års ålder, borde kunna ges tidigare (Petra).

Sandra talar också för goda erfarenheter av att möta elever med olika typer av läs- och skrivsvårigheter. Till exempel elever som behöver intensiv stöttning under en period och elever som inte är fonologiskt medvetna.

Alltså jag har stött på elever med olika typer av läs- och skrivsvårigheter genom mina år som verksam lärare. [...] elever som behöver intensivinsatser, som brukar resultera i väldigt goda resultat [...]. Sen har jag också stött på elever som inte är fonologiskt medvetna [...] och då brukar man behöva backa och gå tillbaka och arbeta med rim och ramsor. (Sandra).

6.1.2. Klassrumsklimatets påverkan

Petra berättade om hur viktig hon anser att klassrumsmiljön är för eleverna och inte bara för de elever som har en språkstörning. Hon talade för att lärare bör underlätta undervisningen för sina elever och att lärare borde våga använda sig av de hjälpmedel som finns i klassrummen. Petra berättade av erfarenhet att hon stött på lärare som inte vill använda hjälpmedel i klassrummen och sedan påpekar att deras elever inte är i behov av hjälpmedel i undervisningen.

I grunden tror jag att klassrummet ska ha en miljö, där läraren kan fånga så många som möjligt. Jag tänker alltid på vad som kan gynna den enskilde och vad kan gynna alla mina elever. Även om jag kan göra extra anpassningar som gynnar alla mina elever och inte bara en (Petra).

Lärarna talade om eleverna som ett hjälpmedel i klassrummet. Samt att skapa en trygg miljö där alla elever vågar vara delaktiga, ta hjälp av varandra och hjälper sina klasskamrater när det behövs. Lärarna berättade även om att deras klassrum skall vara en trygg plats där alla elever ska våga vara delaktiga och våga dela med sig av sina kunskaper. Lena berättade om hur viktig hon anser att lärande identiteten i gruppen är, även för elever som har kommit längre än sina klasskamrater i kunskapsutvecklingen.

[...] där kan jag säga att utvecklingsmässigt. Inte för alla elever, men i många fall när elever har läs- och skrivsvårigheter får jag känslan av att deras talutrymme blir mindre. Och att det minskade talutrymmet ofta hör ihop med att eleven har sämre tillit till sin lärandeförmåga [...] (Lena).

Jag är en ganska sträng lärare, men också lekfull och gör småtokiga saker med mina elever. Jag är sträng för att jag vill skapa en trygghet för mina elever, och kan ta detta ganska långt. En elev skrattar bara åt någon annan en gång i mitt klassrum [...]. I mitt klassrum ska eleverna våga lära sig [...]. Ingen av mina elever skulle påstå något negativt över vem de blir tilldelade som arbetskamrat. [...] eleverna vågar att testa, för här i detta klassrum är det okej att göra fel och eleverna respekterar varandra (Eva).

Sandra berättade om hjälpmedel i klassrummet till eleverna som också kan bidra till gott klassrumsklimat. Hjälpmedel som Sandra talade om som kan underlätta skoldagen var stressboll, en skärm som gör att eleven får en egen zoon vid sin plats, sittdynor med bollar i och en egen plats som eleven får lov att gå till när behovet finns. Petra talade om en åtgärd i klassrummet som hon ansåg vara ett enkelt hjälpmedel att ta till för att eleverna skall känna sig trygga, men också för deras kunskapsutveckling. Petra lyfte att möbleringen i klassrummet kan vara en faktor som kan påverka eleverna både positivt och negativt, och att det därför är viktigt att hitta rätt struktur och möblering för den relevanta gruppen.

En elev kan behöva ha en kanske till och med två platser i klassrummet. Och att eleven känner att hen kan gå till sin ”rätta” plats för att hitta sin arbetsro, eller för att hen behöver en paus. [...] alla ska känna sig delaktiga i mitt klassrum även om någon inte kan läsa eller skriva. [...] vi arbetar mycket med lärpar. Det tycker jag är framgångsrikt, att kunna lära av varandra (Sandra).

Möbleringen i klassrummet kan påverka gruppen (Petra).

Att skapa ett gott klassrumsklimat var en gemensam aspekt lärarna talade om. Lärarna berättade även att klassrummet bör vara en miljö som speglar trygghet i att våga utvecklas tillsammans och att den tryggheten kan gynna elevernas självkänsla. Lärarna lyfte även att elevernas tilltro på deras egna kunskaper kan öka i ett gott klassrumsklimat, men även gynna kunskapsutvecklingen.

Det är inte hela världen att göra fel. Alla i mitt klassrum vågar läsa högt [...]. Mina elever respekterar varandras olikheter (Eva).

Dessa elever kanske inte heller vill räcka upp handen i klassrummet och dela med sig av sina kunskaper, som också kan kopplas till att dessa elever antagligen har sämre tillit till sin förmåga att lära. Och då är ju det här med lärande identiteten i gruppen ännu viktigare. Detta för att känna att även om jag har det svårare än mina klasskompisar, så har jag möjlighet att lära i klassrummet och att allas tankar är värda lika mycket. (Lena).

Clara och Petra talade i jämförelse med de andra lärarna om ett klassrum som bygger på ett lärande som är grundat i en gemensam struktur. Den gemensamma strukturen uttrycktes till exempel genom att alla elever får samma material att arbeta med, men att arbetsmaterialet är nivåanpassat. Clara berättade att hennes material till lektionerna har samma information oavsett nivå, men att nivå 1 har mindre text och mer bilder som förklarar för eleverna, nivå 3 har mindre bilder och mer förklarande text.

Jag tror på gemenskap, och att vi gör mycket gemensamt i klassen [...]. Jag tänker att elever som har språkstörning behöver detta hela vägen (Clara).

6.1.3. Metoder i undervisningen

Eva talade om att hon introducerade det kooperativa lärandet som metod på hennes skola, med en rektor och kollegor som var kritisk till området. Eva menade att det kooperativa lärande har varit till en stor fördel för eleverna och den respekt hon ser att eleverna ger varandra i klassrummet.

Jag läste under sommarlovet en bok om kooperativt lärande och tyckte det lät så bra. Och då började jag försöka dra igång detta på skolan och peppa mina kollegor att använda sig av metoden. Jag har valt det kooperativa lärandet för jag tycker att barnen pratar för lite. Eleverna behöver lära sig att ta olika människor. [...] Eleverna måste lära sig att tala med människor på ett respektfullt sätt, men sen tror jag verklig att det är bra att lära sig av varandra (Eva).

Petra berättade att hon tror på ett gynnande lärande som är roligt för eleverna, samt att det finns många olika sätt för en lärare att undervisa på. Petra, Eva och Lena talade om en undervisning där eleverna får stort talutrymme och stora möjligheter att kommunicera, och att kommunikationen är en viktig del i elevernas kunskapsutveckling. Lärarna i studien talade även för kommunikationens positiva sida för elever med läs- och skrivsvårigheter, och att kunskapsutvecklingen hos dessa elever många gånger sker genom samspel med klasskamraterna.

När en pratar om svenska så ligger fokus ofta på att läsa och skriva, men jag kan tycka att tala och samtala är viktigast. Att kunna kommunicera, få andra människor att förstå vad hen menar och detta för att inte skapa missförstånd. Att kunna kommunicera är enligt mig A och O, och eleverna får för lite talutrymme i skolan (Eva).

I min nuvarande grupp och i detta klassrum så lär vi av och med varandra, vilket blir ännu ett tillgängligt lärande för elever med läs- och skrivsvårigheter. Att få ta del av klasskamraternas tankar. Att våga visa sina kunskaper genom att ”provtänka”. Eleverna får möjlighet att räcka upp handen i klassrummet och dela med sig av sina kunskaper. [...] för elever som har läs- och skrivsvårigheter, att få höra hur andra förklarar saker och ting. Och får genom sina klasskompisar möjlighet att ta till sig kunskap (Lena).

Ett upplägg som Petra, Clara och Sandra berättade om är att de arbetat eller arbetar med SOL² i sin undervisning. SOL är en metod som dessa lärare anses gynna elever som har läs- och skrivsvårigheter. Gemensamt beskriver dessa tre lärarna att lektionerna innebär till stor del att arbeta med bokstavsljuden, klappa stavelserna och till slut får eleverna skriva orden. Alla elever får en egen skrivbok där de ska vika sidan på mitten, läraren målar bokens sida på tavlan och säger sedan ett ord som eleverna ska skriva på vänster sida. När alla har fått skriva hur de tror att ordet stavas säger alla ordet högt tillsammans igen, och läraren skriver ordet på högersidan av det avmålade skrivbladet. Eleverna ska då skriva ordet på höger sida i sin bok, och kan då se eventuella stavfel.

Jag gillar SOL jättemycket och speciellt gillar jag upplägget för de eleverna som har läs- och skrivsvårigheter (Sandra).

I början klappar vi orden för att sedan kunna bygga vidare (Petra).

Sandra talade om att SOL är ett material som är väldigt styrt, men att hon fått uppfattningen av att eleverna tycker om upplägget. Även om materialet har sin struktur

² Se kap 2.3.1.

så ger det eleverna möjlighet att framföra sina idéer i klassrummet och skapar ett inkluderande klassrum.

Vi pratar ofta om vad ord betyder, för att alla barn ska få möjligheten att veta och lära sig. [...] så länge eleverna blir inkluderade i arbetet, så tycker jag att det mesta blir gynnande, roligt och lärorikt (Sandra).

6.2. Lärarens upptäckt av läs- och skrivsvårigheter

När en elev har läs- och skrivsvårigheter menar lärarna att problematiken speglar sig i att ha brister i avkodningen, eleven behöver mer tid i att knäcka läskoden, och har en svårighet som skiljer sig från klasskamraterna. Lärarna nämnde även att den svårigheten kan innebära att eleverna behöver mer stöttning i skolan för att uppnå kunskapskraven, eftersom eleven ofta inte uppnår kraven som ställs för sin åldersgrupp. Petra talade om att en elev som har läs- och skrivsvårigheter behöver stor stöttning i sin läsutveckling, och är i behov av individanpassade hjälpmedel som stöttar elevens process.

Läs- och skrivsvårigheter. skulle jag mena är de barnen som behöver mer tid att knäcka läskoden. Om jag fortsätter såhär, alfabetet är uppbyggt på en massa olika byggstenar. Och när eleven då knäcker alfabetet, så kommer de också på att helt plötsligt kan de bygga en oändligt många ord (Sandra).

När man märker att eleven har problem med att få ihop strukturen när hen skriver. Eleven har svårare att läsa ut ord på ett korrekt sätt [...]. I det stora hela handlar det ju om avkodningen av orden. Vilket jag kan se i mina elevers texter, dessa elever vänder bokstäverna och där blir liksom konstiga avslut på orden (Eva).

Petra berättade att hon anser att det blir allt vanligare att eleverna har läs- och skrivsvårigheter, och att detta kan bero på att i dagens skola finns mer kunskaper om dessa svårigheter. Petra lyfte även vikten av att kunna upptäcka en problematik snabbt hos en elev, för att kunna ge den eleven insatser som underlättar skoldagen. Om en elev inte får rätt hjälp när hen behöver berättade Petra kan stjäla andra kunskaper hos eleven, till exempel självförtroendet.

Jag tror att kunskaperna om diagnoser är större idag, och därför kan dessa svårigheter upptäckas tidigt. [...] Ju mer kunskaper du som lärare har, snabbare hittar du en problematik. [...] Får inte eleverna hjälp tidigt tappar eleverna andra kunskaper på vägen. Till exempel deras självförtroende (Petra).

6.2.1. Kartläggning och bedömning

Lärarna pratade om kartläggning som en viktig del av elevernas kunskapsutveckling. Lärarna talade även om att de får en tydligare bild av vad eleverna behärskar och inte, vilket i sin tur leder till att lektionerna kan bli individanpassade och hjälpa eleverna. När läraren kommit in i yrkesrollen sker kartläggning av eleverna omedvetet och det blir även lättare att se en tydlighet i vad eleverna behärskar berättar lärarna. När lärarna pratade om kartläggningen på eleverna nämnde de även att den speglade och synliggjorde gruppens behov, men också om de själva som lärare behöver ändra sin undervisning för att eleverna ska nå kunskapskraven.

I början kände jag mig mer "tvungen" att göra mer, att kolla av med tester. Mer än vad jag behöver göra nu för att kartlägga eleverna. [...] Man hann inte titta på eleverna lika mycket då som jag gör nu. Jag va så fokuserad på att jag skulle få fram allt jag tyckte va viktigt. Nu är jag mer avslappnad, vilket gör att jag också kan ha en annan överblick. [...] jag kände att jag hade för mycket i huvudet i början och behövde göra fler "nedslag" för att stämma av vad eleverna kunde. Vilket jag inte känner att jag behöver göra lika ofta idag (Clara).

Att hela tiden se till att eleverna motiveras till att arbeta. Om eleverna inte gynnas av en viss typ av undervisning så får man uppfinna hjulet en gång till. Vad behöver gruppen för att fungera (Sandra).

Lärarna berättade också om bedömningsstödet som är obligatoriskt för årskurs 1. Sandra pratade om olika sätt att göra en bedömning på sina elever, men att det också är viktigt att läraren analyserar bedömningarna. Att analysera bedömningarna är enligt Sandra något som utvecklar undervisningen och synliggör elevernas behov.

Genom elevernas läsprofil, som enligt mig är viktig att ha följer vi eleverna. Vi kan stämma av hur eleven ligger till och om hen kommit framåt i sin utveckling. [...] sedan gör vi bedömningsstödet från Skolverket i årskurs 1, så checkar vi av vart eleverna befinner sig i sin kunskap. Sedan är det viktigt att inte bara göra en bedömning, den behöver analyseras också. Vad ser jag hos mina elever? En elev når inte upp till målen, eller har inte kommit så långt. Vad kan vi göra i undervisningen för att eleven ska utvecklas (Sandra).

Utöver bedömningsstödet som är obligatoriskt i skolan talade lärarna om kontinuerliga bedömningar och att dessa sker ofta. Lärarna talade om olika typer av bedömningar som de använder. Lena berättade att hon ibland gör snabba avstämningar där eleverna får visa sina svar med hjälp av små whiteboardtavlor. Eva berättade att hon gör mindre tester där eleverna får visa sina kunskaper både muntligt och skriftligt.

Alltså jag gör kontinuerliga bedömningar under hela läsåret. Vi arbetar med ett material som är kopplat till kunskapskraven i årskurs F-3. [...] ibland gör jag korta avstämningar där eleverna får använda whiteboardtavlor och visa sina svar (Lena).

Jag gör kartläggning på eleverna. Ibland gör jag en checklista för att påminna mig själv om vad eleverna ska kunna. Jag gör även små test för att se om eleverna fått med sig något från lektionen (Eva).

Petra är dock den läraren som uttryckte specifikt att hon dagligen gör olika bedömningar på eleverna, hon berättade även att hon gör olika avstämningar av elevernas kunskaper två gånger varje termin. Petra talade även för att avstämningar som görs regelbundet ger en intensivare inblick i kunskapsutvecklingen hos eleverna.

Dagligen kontroll och avstämning 2ggr/termin. [...] viktigt att lyfta elevens problematik tidigt och att jag gör dessa insatser för jag vill hjälpa eleven (Petra).

6.2.2. Lärarens roll

Lärarna berättade att elevhälsoteamet på de olika skolorna deltar aktivt och hjälper lärarna. Lärarna talade även om den hjälp de får med att strukturera upp undervisningen och hitta hjälpmedel för elever som behöver stöttning. Undervisningen i klassrummen granskas för att se vad som kan förändras, för att stötta den elev som behöver hjälp. Eva tycker dock att det inte händer tillräckligt efter att elevhälsoteamet blivit inkopplade och att eleverna inte blir utredda för en diagnos tillräckligt tidigt.

Elevhälsoteamet är aktiva och följer elevernas i deras unikum, så fort en insats krävs så finns de tillgängliga (Petra).

Jag gör det klassiska och vänder mig till elevhälsoteamet om jag känner oro för att någon elev inte ska uppnå kunskapskraven. [...] kommer inte liksom riktigt vidare, man vill helt enkelt inte utreda barn för tidigt och där finns inte heller tillräckligt med resurser för att stötta eleverna (Eva).

Att använda bildstöd genomlöpande i all undervisning talade lärarna som något de upplever som gynnande för eleverna. De menar att bildstöden hjälper eleverna att hänga med i

undervisningen och kan tolka bilderna istället för den skrivna texten. Eva var dock ensam om att se bildstöd som något problematiskt, hon menar att bildstöden kan göra att de elever som behöver utmanas får en för enkel undervisning.

Jag arbetar mycket med bilder i min undervisning, sätter upp som stöd på tavlan när jag skriver. För att alla elever ska kunna hänga med, även de eleverna som inte kan läsa (Sandra).

Dagligen sätter jag upp Widget på tavlan, ett bildstöd som visar olika aktiviteter med text. [...] bildstöd kan bli ett dilemma, för man vill anpassa så att alla förstår. Men sen får det inte heller bli för enkelt, där finns ju elever som behöver utmanas (Eva).

Lärarna ansåg att det är viktigt att våga använda hjälpmedel som finns tillgängliga i undervisningen. Lärarna talade även om hur viktigt det är att ha en tanke bakom varför ett arbete sker på ett visst sätt och om den typen av undervisningen gynnar eleverna i deras kunskapsutveckling.

Det är viktigt att använda hjälpmedel som kan underlätta undervisningen. Jag tar hela tiden hjälp av de hjälpmedel jag har tillgång till, men jag kan inte heller säga på rak arm att detta är bra för alla. Som lärare måste du hela tiden testa vad som passar den enskilda individen. Superviktigt att individanpassa (Petra).

Jag tänker bra för alla, nödvändigt för viss. Vi jobbar mycket med bildstöd i all undervisning och speciellt i årskurs 1. Jag förklarar mina lektioner med bild och text. [...] jag har även bildstöd i arbetsuppgifterna, som varierar beroende på svårighetsgrad. Men jag tänker att elever med en språkstörning behöver det (Clara).

Lärarna talade om att deras upplevelse av det kollegiala samarbetet på arbetsplatsen anses vara bra. Lärarna berättade även att där finns utrymme och möjligheter till att stötta och hjälpa varandra om något problem uppstår. Eva berättade att hennes arbetslag ses varje tisdag och alla får lyfta hur det är i klassen, som gav möjlighet att lyfta eventuella problem och funderingar. Sedan får en i kollegiet lyfta en tanke för att inspirera sina kollegor.

Vi hjälper varandra mycket på skolan och har bra möten, som ibland blir för trevliga (Eva).

Det Eva talade om vid arbetslagsträffarna kan jämföras med hur Sandra beskriver det kollegiala samarbetet på hennes skola. Sandra berättade att de har ämnesgrupper som samlas och diskuterar hur skolan skall kunna utvecklas och gynna elevernas kunskapsutveckling.

Till viss del och på olika sätt samtalar vi [...]. Vi har ämnesgrupper där F-6 lärare samlas för de olika ämnena. I dessa grupper pratar vi till exempel om hur vi ska få ännu bättre resultat hos eleverna (Sandra).

Petra berättade att med de flesta kollegorna finns där gott samarbete, men att vissa tror att när de ska få stöttning och hjälp med sin undervisning så kritiseras deras roll som lärare. Lena berättar att hennes arbetsplats arbetar hårt att hitta en bra grund att stå på och att hennes tankar är att APT ska få mer fokus på att diskutera undervisningsmetoder och resultat från lektionerna. Lena har höga förväntningar på processen som sker på hennes arbetsplats, hon önskar ha mer samtal där alla i arbetslaget utvecklas tillsammans genom att diskutera.

Vissa vill bara inte inkludera och väljer istället att exkludera. Mitt fokus ligger på att utveckla undervisningen för att den ska bli gynnsam för eleverna (Petra).

Jag vill ägna mig åt viktiga frågor. Där vi tillsammans utmanas och utvecklas i kollegiet och känna att jag är kompetent. Jag har en hög utbildning [...] (Lena).

Petra, Eva och Sandra talade mycket om att inkludera eleverna i deras lärande och vara nyfiken på deras vardag. De berättade även om hur viktig en lärare är för eleverna och föräldrarna, och om läraren bygger goda relationer skapas automatiskt en trygghet och tillit. Sandra berättade att hon anser att om en elev inte utvecklas så måste läraren själv fundera på varför den eleven inte utvecklas, men också vad läraren kan göra annorlunda för att nå den eleven.

Att bygga goda relationer som lärare till föräldrarna, är A och O. Du vinner så mycket på att ha goda relationer [...]. Vara nyfiken på elevernas vardag och inkludera eleverna i deras lärande. [...] Jag som lärare är en viktig byggsten för eleverna och föräldrarna. Som lärare måste en alltid vilja lära nytt. Att tänka att en planering ska passa alla klasser, år efter år funkar inte. Läraren måste alltid och hela tiden tänka på vad som passar den specifika gruppen (Petra).

Som lärare är en också ett hjälpmedel för barnen. Läraren är ofta en trygghet, en förebild (Eva).

6.3. Analys och resultat i relation till arbetets förhållningsätt

Sammanfattningsvis hade lärarna i studien ett förhållandevist likt tänk när det kommer till att arbeta med elever som har läs- och skrivsvårigheter, samt hur ofta de stöter på elever med problematiken. Lärarna hade en delad åsikt om att läs- och skrivsvårigheter innebär en språkstörning hos eleverna. Lärarna som deltagit i studien talar för att arbeta med det kooperativa lärandet eller att eleverna genom samspel med andra får utveckla sina kunskaper. Det går i hand med Vygotskijs teori och det sociokulturella perspektivet. Att eleverna samarbetar och tar hjälp av varandra i sitt lärande gör att klasskamraterna blir en artefakt och ett verktyg i elevernas kunskapsutveckling, vilket även kan ses till den enskilde individens proximala utvecklingszon. Från det insamlade materialet till studien framkommer det olikheter i hur lärarna använder artefakter i sitt arbetade för att gynna elever med läs- och skrivsvårigheter. Att lärarna använder olika artefakter i sin undervisning kan förklaras genom Säljös (2015) tolkning, han menar att människan utvecklas och lär sig nya saker i samspel med andra människor. Dessa lärarna har inte mött samma människor i sitt liv, vilket gör att deras erfarenheter och lärdom kan skilja sig från varandra.

Clara och Sandra arbetade för tillfället aktivt med SOL i sina undervisningar, vilket Petra också talade om som ett bra material för elever med läs- och skrivsvårigheter. Lärarna talade för att eleverna skulle ha ett öppet klassrum där alla ska våga vara delaktig i lärandet, dock så sker undervisningen på olika sätt hos de olika lärarna. Lärarnas olika val kan förtydligas med hjälp av begreppet *literacy*. Att tolka literacy utifrån det sociokulturella perspektivet innebär att lärandet i de öppna klassrummen sker i olika sociala situationer och sammanhang. Med den tolkningen och utgångspunkten kan ett antagande vara att lärarna använder olika strategier för att ha ett öppet klassrum, eftersom lärandet i klassrummen sker i olika kontexter.

7. Diskussion

I följande del kommer en diskussion av resultatet förankras med tidigare forskning, bakgrund och styrdokument. Avsnittet kommer att beröra en sammanställning av studiens viktigaste slutsatser utifrån tre underrubriker. Först lyfts en *metoddiskussion*, till följd av en *resultatdiskussion* och avslutas med *vidare forskning*.

7.1. Metoddiskussion

Den semistrukturerade intervjun (Bryman, 2018) valdes som metod i studien för att uppfylla syftet. När en använder den typen av metod finns där utrymme för respondenterna att tolka frågorna fritt. Vilket uppmärksammades i svaren när respondenterna utvecklade sina svar och utvecklade sina svar med varför och hur en viss typ av undervisning är gynnsamt för elever med läs- och skrivsvårigheter. Vid enstaka tillfällen gav inte respondenterna tillräckligt fullständiga svar och då kunde jag med fördel ställa sonderande frågor, vilket i praktiken innebär att jag bad respondenterna utveckla sina svar för att öka min förståelse. Tack vare metoden kunde en djupare förståelse ges om hur lärare kan resonera kring läs- och skrivsvårigheter i undervisningen. Dock så speglades en nackdel med metoden tidigt i studiens process, intervjuer är tidskrävande och tog mer tid än väntat. Bryman (2018) talar för att intervjuer som är semistrukturerade och ger möjlighet till att utveckla och motivera sina svar gör att materialet blir fylligare, men mer tidskrävande att transkribera. Vid analysen uppmärksammades att respondenterna tolkat frågorna olika vid vissa tillfällen, vilket skapade problematik när datan ställs mot varandra. Efter att ha läst transkriberingarna ett flertal gånger kunde mönster ses. En reflektion har gjorts över hur metodvalen i studien hade kunnat gynna ett tydligare svar på frågeställningarna. En metod som hade varit lämpad är att även observera respondenterna i klassrumsmiljön och sedan styrka observationen med intervjun. Urvalet av respondenterna hade även kunnat vara annorlunda. Till exempel att enbart verksamma klasslärare deltar i studien, för att kunna observera och få en tydlig bild av klassrummet.

Ett övervägande av att använda enkät eller en strukturerad intervju som metod har också gjorts. Eftersom syftet med studien var att se hur verksamma lärare arbetar skulle en enkätundersökning ta bort den närmsta kontakten med lärarna. En strukturerad intervju hade gjort att intervjuerna hade sett ut på ett annat vis, än vad denna studie gjorde. En strukturerad intervju innebär att en stor vikt läggs på att ställa frågorna på samma vis och i samma följd till alla respondenterna. I praktiken hade inneburit att respondenterna inte hade fått möjlighet att motivera och svara fritt på frågorna. Vilket hade missgynnat mina möjligheter till att skapa en bild av lärarnas syn på läs- och skrivsvårigheter.

Under studiens gång uppstod brister i relation till val av metod, en av bristerna var tiden. Som tidigare nämnts tar intervjuer tid att genomföra, vilket kan ha påverkat studiens resultat. En annan faktor att lyfta är ett representativt urval för att kunna generalisera studiens resultat. Anledningen till att denna studie inte har ett generaliserat resultat beror på hur urvalet gick till. Studiens urval skulle varit större och givit fler respondenter lika

stor chans att kunna delta, vilket hade kunnat göra den mer representativ. Respondenterna till studien är trots tidigare påstående av hög relevans.

7.2. Resultatdiskussion

Syftet med studien var att få en överblick i hur några verksamma lärare arbetade med elever som har läs- och skrivsvårigheter, samt en inblick i vad läs- och skrivsvårigheter kan innebära. Sammanfattningsvis kunde studiens resultat belysa att lärarna mött elever som har läs- och skrivsvårigheter någon gång, men även att det ofta finns någon/några i varje klass. Lärarna arbetade även parallellt med Lgr11 (2019) och har en individanpassad undervisning. Gemensamt för dessa lärare var även hur viktigt de ansåg att elevhälsoteamet blir inkopplade om en elev behöver extra anpassningar eller stöttning i skolan för att uppnå kunskapskrav. Lärarnas syns på att koppla in elevhälsoteamet går i enlighet med Skollagen (SFS 2010:800) 3 kap. 7–9 § och alla elevers rätt till särskilt stöd i undervisningen för att kunna uppnå kunskapskraven. Det går även att se att Petra, Lena och Eva bedrev lektioner där eleverna behöver samarbeta med varandra, vilket är en del som framkommer i Lgr11 (2019), eleverna ska alltså få möjlighet till att arbeta med klasskompisar och enskilt för att utveckla sitt lärande. Baserat på datan från intervjuerna kan ett antagande göras att lärarna arbetar för att eleverna skall bli förberedda på att verka i samhället (Lgr11, 2019), eftersom lärarna aktivt arbetade för att utveckla elevernas läs- och skrivkunskaper. Att lärarna aktivt arbetar med att utveckla elevernas läs- och skrivkunskaper går i enlighet med Fridolfsson (2015) och vikten av att kunna läsa för den enskilda individen, men också för samhället. Att lärarna möter några elever i varje klass som har läs- och skrivsvårigheter stämmer överens med Jacobson (2018) och att där finns 20–25 procent av eleverna i en klass, som ligger i riskzonen för att ha läs- och skrivsvårigheter. Lärarna i studien har som Myrberg (2003) synen på att läs- och skrivsvårigheter kan innebära en problematik för eleven med inkodning och avkodning.

En av frågeställningarna för studien var: *Vilka metoder/strategier beskriver lärarna att de använder för att gynna elever med läs- och skrivsvårigheter?* Lärarna som deltog besvarade den delvis med sina utsagor om att de löpande arbetar med kartläggning och bedömning i sin undervisning, vilket enligt Aivazoglou och Griva (2014) kan bidra till att god läsutveckling hos eleverna. När lärarna talade om att de kartlägger eleverna så uttryckte de inte sig specifikt om hur deras upplägg är. Sandra talade om elevers fonologiska medvetenhet och att dessa elever kan behöva intensivinsatser, vilket även Daouble m.fl. (2009) menar ger eleverna goda förutsättningar till att utveckla goda läsare. Petra talade om att det är viktigt att ge eleverna rätt stöttning tidigt, delvis för att elevernas självförtroende inte skall påverkas negativt. Dock så framkommer det inte i intervjun specifikt hur hennes bedömningar och kartläggning ser ut, men att anta är att Petras avstämningar knyter an till Daouble m.fl. (2009) där de benämner kartläggning som en positiv aspekt som ger en inblick i hur läraren kan stötta eleverna. Petras uttalande i relation till elevernas självkänsla kan styrkas i Glazzards (2010) studie som visat att elever med läs- och skrivsvårigheter ofta får en sämre självkänsla och tilltro till sina kunskaper. Klassrumsmiljön är en faktor som kan påverka elevernas självförtroende och Novita (2016) lyfter att elever med läs- och skrivsvårigheter mer markant visar det, vilket synliggörs i Lenas berättande om elevernas låga talutrymme. Lena trodde att deras låga

talutrymme berodde på sämre tilltro till sina egna kunskaper. Eva och Sandra berättade mer specifikt om deras kollegiala samarbete som de ansåg vara bra och givande, vilket även Alatalo (2011) talar för. Alatalo (2011) samt Yan och Cai (2021) talar för goda kollegiala samarbeten som undervisningsutvecklande, vilket Sandra berättade att ämnesgrupperna på hennes skola syftar till, att utveckla undervisningen och elevernas resultat. Petra och Lenas berättade skiljer sig från tidigare påståenden. Dock så berättade Petra och Lena att deras vision är att få ett utvecklat kollegialt samarbete som gynnar eleverna.

Petra, Eva och Sandra talade löpande om att inkludera eleverna i deras lärande, samt att läraren behöver vara nyfiken på elevernas vardag, vilket Adler m.fl. (2001) menar är en faktor som kan påverka elevernas intresse för skolan och lektionerna. Lena berättade att om en elev har en svårighet som skiljer sig från klasskamraterna, kan den eleven ha läs- och skrivsvårigheter. Lena pratade även om att en lärare bör uppmärksamma elevens svårigheter snabbt. Mariscal och Núñez (2015) menar att det är viktigt att en lärare uppmärksammar sina elevers svårigheter. Ett antagande kan göras att Lenas arbetar för att uppmärksamma sina elevers svårigheter.

7.3. Avslut och vidare forskning

Läs- och skrivsvårigheter är något en lärare kommer arbeta med dagligen, och det är inte alltid lätt att veta vad som är rätt och fel. Syftet med studien är att undersöka verksamma lärares erfarenheter av att arbeta med läs- och skrivsvårigheter hos barn i årskurs F-3, samt vad dessa lärare anser är ett effektivt arbets sätt. Studien har även givit mig tips och en bredare förståelse för framtidens undervisning.

Studien har berört hur några verksamma lärare ser på läs- och skrivsvårigheter i skolan, för vidare forskning hade det varit intressant att undersöka elevernas syn. Den studien hade kunnat mynna ut i en jämförelse av lärarna och elevernas syn och hur dessa skiljer sig åt. En annan tanke är att vidare undersöka hur en lärare uppmärksammar andraspråkselever och en eventuell läs- och skrivsvårighet. Därtill att jämföra hur lärares syn kan skilja sig åt om eleven har läs- och skrivsvårigheter samt ett annat modersmål än svenska

8. Referenser

- Adler, R., Milne, M., & Stablein, R. (2001). Situated Motivation: An Empirical Test in an Accounting Course. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(2), 101–115.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: Om lärares möjligheter och hinder* (Gothenburg studies in educational sciences, 311).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Tredje upplagan ed.).
- Casserly, A. (2013). The socio-emotional needs of children with dyslexia in different educational settings in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 79-91.
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., & Simkin, Z. (2010). Language and social factors in the use of cell phone technology by adolescents with and without specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(1), 196-208.
- Double, K., McGrane, J., Stiff, J., & Hopfenbeck, T. (2019). The importance of early phonics improvements for predicting later reading comprehension. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1220-1234.
- Elbro, C., Fridolfsson, I., Herkner, B., & Häggström, I. (2018). Avkodning. I Norén, S. (red.) *Lära barn att läsa: vägen till fonologisk medvetenhet till god läsförståelse*. 2. Uppl. s. 19–33
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. (1. Uppl.).
- Evdokimos Aivazoglou, & Eleni Griva. (2014). Reading Skills and Strategies: Assessing Primary School Students' Awareness in L1 and EFL Strategy Use. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(5), 239–250.
- Fast, C. (2007). Sju barn lär sig läsa och skriva: *Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* (Doktorsavhandling, Uppsala studies in education, 115).
- Fohlin, N., Moerkerken, A., Westman, L., & Wilson, J. (2017). Grundbok i kooperativt lärande : Vägen till det samarbetande klassrummet.
- Fouganthine, A. (2012), Dyslexi genom livet: *Ett utvecklingsperspektiv på läs och skrivsvårigheter*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, specialpedagogiska institutionen).
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for Learning*, 25(2), 63-69.

- Hultin, E., & Westman, M. (2014). Att skriva sig till läsning : Erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet (1. uppl. ed.)
- Hägström, I. (2018). Fonologisk medvetenhet. I Norén, S. (red.) *Lära barn att läsa: vägen till fonologisk medvetenhet till god läsförståelse*. 2. Uppl. Legilexi, s. 19–33
- Jacobson, C. (2018). Särskilt behov. I Norén, S. (red.) *Lära barn att läsa: vägen till fonologisk medvetenhet till god läsförståelse*. 2. Uppl. Legilexi, s. 193–197
- Jacobsen, D. (2017). Hur genomför man undersökningar? : Introduktion till samhällsvetenskapliga metoder (Upplaga 2:1 ed.).
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning*, 17(2–4), Pedagogisk forskning, 2012, Vol.17 (2–4).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019*. (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Lövgren, E. (2009). *Med datorn som skrivverktyg: språk, motorik och bokstavsformer*. (1. uppl.)
- Mariscal, E-R., & Núñez, J-A. (2015). Significant difficulties in learning to read and write in primary education: a set of tasks to deal with these difficulties by means of a didactic approach. *European journal of educational sciences*, 2 (17–32).
- Myrberg, M., & Vetenskapsrådet. (2007). *Dyslexi : En kunskapsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportserie, 2007:2).
- Myrberg, M. (red.) (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter* [Elektronisk resurs]: rapport från "Konsensus-projektet" 5 september 2003. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter: en forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. [Stockholm]: Skolverket
- Novita, S. (2016, Januari 4). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European journal of special needs education*, 31(2), 279-288. doi:10.1080/08856257.2015.1125694
- Nyberg, R., & Tidström, A. (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar* (2., [rev.] uppl. redaktörer: Rainer Nyberg, Annika Tidström ed.).
- SFS 2010:800. Skollag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

- Skolverket. (2020, 12 oktober). *Tidiga insatser viktiga mot läs- och skrivsvårigheter*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/tidiga-insatser-viktiga-mot-las--och-skrivsvarigheter>
- Skolverket (2018a). *Greppa flerspråkigheten - en resurs i lärande och undervisning*. Stockholm
- Skolverket (2018b). *Läsa och skriva i digitala miljöer*. Stockholm
- Säljö, R. (2015). *Lärande - en introduktion till perspektiv och metaforer*.
- Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel - Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning Och Demokrati*, 20(3), 67–82.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm.
- Trageton, A. (2005). *Att skriva sig till läsning IKT i förskoleklass och skola*.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Weiner Ahlström, S. (2001). *Språkbiten Kopieringsunderlag*. (1. uppl.)
- Wengelin, &., & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg : Om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva* (1. uppl. ed.).
- Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse: Lässtrategier och studieteknik* (2., uppdaterade utg. ed., Lärare lär).
- Yan, J., & Cai, Y. (2021). Teachers' Instruction of Reading Strategies and Primary School Students' Reading Literacy: An Approach of Multilevel Structural Equation Modelling. *Reading & Writing Quarterly*, 1-17.

9. Bilagor

9.1. Bilaga 1: Intervjuguide

Bakgrund

- Hur länge har du varit verksam i skolan/som lärare?
- Vilken utbildning har du?
- I vilken årskurs arbetar du?

Intervjufrågor

1. Vad innebär läs- och skrivsvårigheter för dagens verksamma lärare? Vad är deras uppfattning.

- Vad innebär läs- och skrivsvårigheter för dig? / Vad är läs- och skrivsvårigheter enligt dig
- Har du erfarenhet från att ha arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter?
- Hur ofta anser du att du möter elever med läs- och skrivsvårigheter?
- Anser du att skolan har tillräckligt med resurser för att du skall kunna hjälpa eleverna som har läs- och skrivsvårigheter?

2. Vilka metoder/strategier använder läraren för att få en gynnande läs- och skrivundervisning, för elever med läs- och skrivsvårigheter?

- Hur lägger du upp din läs- och skrivundervisning, när det finns elever som har läs- och skrivsvårigheter i klassen?
- Vilka metoder och hjälpmedel använder du i undervisningen?
- Finns det några fördelar alternativt nackdelar med metoden du använder i undervisningen?
-

3. Lärarens val av metoder och hjälpmedel för elever som har läs- och skrivsvårigheter

- Hur kommer det sig att du valt den typen av metod och hjälpmedel i din undervisning?
- Känner du att dina kunskaper är tillräckliga för att stötta och undervisa elever som har läs- och skrivsvårigheter?
- Hur väljer du att kartlägga eleverna?
- Hur ofta kartläggs eleverna?

Avslutande frågor

- Hur samtalar arbetslaget om strategier och metoder som kan vara gynnande för elever med läs- och skrivsvårigheter? Hjälper ni varandra?
- Önskar du att tillägga något mer? Annars har jag inga fler frågor

9.2. Bilaga 2: Informationsbrev till skolläda

Hejsan! Jag läser sista terminen på Göteborgs universitet till grundskolelära F-3, och ska nu skriva mitt examensarbete, med inriktning svenska. Examensarbetet kommer innebära en fördjupning inom läs- och skrivundervisningen, och hur en god undervisningen kan gynna elever med läs- och skrivsvårigheter. Jag önskar nu tillåtelse från dig som skolläda att få utföra min studie på din skola, samt om du kan hjälpa mig att vidarebefordra detta informationsmejl till lärarna på skolan. I informationsbrevet finns en förfrågan om deltagande i min studie, datainsamlingen kommer ske genom en intervju som kommer ta ca 45-60 minuter. Respondenten bestämmer själv plats för intervjun, fysiskt alternativt digital intervju funkar lika bra.

Deltagandet i min studie är helt frivilligt och materialet från intervjun kommer hanteras konfidentiellt. Respondenten kan när som välja att avbryta.

Amanda Strömberg, grundlärastudent på Göteborgs universitet, inriktning F-3

Telefon: xxx-xxxxxxx

e-mail: xxxxxx@xxxxx.se

Handledare: Ebba-Christina Blåvarg, universitetslektor Göteborgs universitet.

Mail: xxxxxx@xxxxx.se

9.3. Bilaga 3: Informationsbrev till lärare

Hejsan! Jag läser sista terminen på Göteborgs universitet till grundskolelärare F-3, och ska nu skriva mitt examensarbete, med inriktning svenska. Examensarbetet kommer innebära en fördjupning inom läs- och skrivundervisningen, och hur en god undervisningen kan gynna elever med läs- och skrivsvårigheter.

För att delta i studien behöver du vara verksam i årskurs F-3, och arbetat med läs- och skrivundervisning med elever som har läs- och skrivsvårigheter. Om du kan tänka dig att delta i min studie, önskar jag att få träffa dig fysiskt/digitalt för en intervju. Intervjun tar ca 45–60 minuter, du kommer under intervjun få frågor om ditt arbetssätt och eventuella svårigheter. Intervjun kommer spelas in, men enbart för att jag skall kunna transkribera, allt material kommer vara konfidentiellt.

Ditt deltagande i studien är frivilligt och materialet hanteras konfidentiellt, du kan därav när som avsluta ditt deltagande, även mitt i intervjun. Inga frågor kommer ställas till varför du väljer att avbryta. Ditt deltagande kommer kunna göra studien användbar för forskning, och utvecklade kunskaper till att arbeta med läs- och skrivsvårigheter.

Studien behöver sju-åtta respondenter, vilket gör att de första som återkopplar får delta i studien. Är du intresserad? Har du frågor? Då får du gärna kontakta mig, så snart som möjligt via mail.

Amanda Strömberg, grundlärarstudent på Göteborgs universitet

Mail: xxxxxxxx@xxxxxx.se

Handledare: Ebba-Christina Blåvarg, universitetslektor Göteborgs universitet.

Mail: xxxxxxxx@xxxxxx.se