



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Värdet av att tillhöra en läsande gemenskap

En kvalitativ intervjustudie om hur klasslärare och speciallärare beskriver att de utvecklar läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever i lässvårigheter i årskurs 1-3 och hur de samverkar i detta uppdrag

Ann-Christin Källman  
Susanne Spindel

Speciallärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SLS601  
Nivå: Grundnivå/Avancerad nivå  
Termin/år: VT/HT/2023  
Handledare: Göran Söderlund  
Kurs, Examinator: Girma Berhanu, Jana Hanzel Krátká  
Uppsats, Examinator: Liselotte Kjellmer

---

Nyckelord: Motivation, läsmotivation, läsintresse, tilltro, samverkan, lässvårigheter

## Abstract

Tidigare internationell forskning visar att elevers läsmotivation på lågstadiet är den viktigaste förutsägelsen för hur mycket eleven läser, samt att mängden av läsning är av stor vikt både för läsförmågan och för elevernas kunskapsinhämtning i olika ämnen. Tidigare studier visar att elever i lässvårigheter ofta undviker att läsa och får därmed för lite tid att läsa. Dessutom visar tidigare studier att ett rikt utbud av böcker samt att elever i lässvårigheter får delta i gemensam högläsning är viktigt för att utveckla läsmotivation. Vi har inte funnit svenska studier som beskriver hur klasslärare och speciallärare arbetar och samverkar med fokus på att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever i lässvårigheter i årskurs 1-3 på organisation-, grupp- och individnivå, därav studiens syfte att undersöka hur särskilt skickliga klasslärare och speciallärare beskriver detta arbete.

Studiens forskningsfrågor var: Hur beskriver särskilt skickliga klasslärare och speciallärare att de arbetar med elever som är i lässvårigheter i åk 1-3 för att utveckla elevernas läsmotivation, läsintresse och deras tilltro till sin läsförmåga? Hur beskriver klasslärare och speciallärare att de samverkar för att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin egen läsförmåga för elever i lässvårigheter på organisation-, grupp- och individnivå i årskurs 1-3? Vilka möjligheter och hinder beskriver klasslärarna och speciallärarna i arbetet med att utveckla elevernas läsmotivation, läsintresse och deras tilltro till sin läsförmåga samt i samverkan mellan klasslärare och speciallärare? Studiens teoretiska utgångspunkter var sociokulturell teori, motivationsteorin self determination theory samt ett relationellt perspektiv. Studien utgick från en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer med en fenomenografisk forskningsansats. Resultatet i studien visar vikten av lärarens eget läsintresse, lärarens engagemang för elevens läsning, att läraren är nära eleven, visar på framstegen samt ger positiv återkoppling för att eleven i lässvårigheter ska känna att hen lyckas och vill fortsätta att anstränga sig. Resultatet visar vidare att framstegen i elevens avkodningsförmåga bygger en bro över till läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga. En förutsättning för detta beskrevs av informanterna med att klassläraren dagligen avsätter tid för läsning för *alla* elever i klassrummet för att på så sätt frigöra tid för klassläraren att kunna ge intensifierat stöd till elever i lässvårigheter. Resultatet visar att klasslärare och speciallärare måste samverka för att tidigt identifiera, ge undervisning, följa upp elever i lässvårigheter och att specialläraren periodvis genomför interventioner med fokus på elevens avkodningsförmåga och läsflyt. Slutligen visar resultatet att den mest motivationshöjande läsningen är lärarens högläsning med elevaktiva textsamtal genom att eleven i lässvårigheter får tillhöra en läsande gemenskap.

## Förord

Det är många människor som har varit betydelsefulla och skapat den kunskap och drivkraft som vi så väl har behövt för att kunna genomföra detta examensarbete.

Vi önskar tacka Göran Söderlund som var vår handledare under vårterminen.

Vi vill även rikta ett varmt tack till alla informanter som tog av sin tid och engagerat delade med sig av sin gedigna erfarenhet och kunskap, vilket ledde fram till studiens värdefulla resultat. Utan just era bidrag hade studien inte fått det starka kunskapsbidrag som vi nu har. Ni informanter är de passionerade läsande förebilderna som ni förespråkar är så viktigt för att utveckla ett läsintrasse hos eleverna.

Under processens gång har vi skribenter arbetat digitalt i en gemensam digital plattform, vilket har gjort att vi har kunnat utveckla texten tillsammans. Vi vill tacka varandra för den uthållighet, glädje och den nya kunskap vi har hjälpt varandra att utveckla genom alla samtal och reflektioner.

Vidare vill vi tacka våra respektive kollegor och skolledningar som har stöttat och uppmuntrat oss under utbildningstiden. Slutligen vill vi tacka våra respektive familjer som tålmodigt har stöttat och peppat oss hela tiden. Det har gett oss energi och tilltro att kämpa vidare.

Vi längtar efter att ta med oss slutsatserna från vårt examensarbete in i det fortsatta arbetet med våra elever och kollegor.

Mullsjö och Uddevalla 2023-06-12

*Ann-Christin Källman och Susanne Spindel*

# Innehåll

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och forskningsfrågor .....</b>	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund .....</b>	<b>8</b>
	3.1 Lagar och läroplaner .....	8
	3.2 Vad är läsförmåga? .....	9
	3.3 Orsaker till lässvårigheter .....	10
	3.4 Kartläggning, tidiga insatser och lästräning .....	11
	3.5 Begreppen läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga .....	11
	3.6 Betydelsen av lärarens högläsning för elever i lässvårigheter .....	12
<b>4</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>13</b>
	4.1 Framgångsfaktorer för elevers lärande.....	13
	4.2 Explicit undervisning i fonologisk medvetenhet, avkodning samt strukturerade textsamtal för elever i lässvårigheter .....	16
	4.3 Undervisning som främjar läsmotivation, läsintresse och elevens tilltro till sin läsning, för elever i lässvårigheter.....	19
<b>5</b>	<b>Teoretiska utgångspunkter .....</b>	<b>21</b>
	5.1 Sociokulturell teori.....	21
	5.2 Self determination theory .....	22
	5.3 Relationellt perspektiv .....	23
	5.4 Summering av tidigare forskning och teoretiska perspektiv .....	23
<b>6</b>	<b>Metodologi / metod.....</b>	<b>24</b>
	6.1 Fenomenografisk forskningsansats .....	24
	6.2 Kvalitativ metod.....	25
	6.3 Genomförande.....	26
	6.4 Validitet.....	27
	6.5 Generaliserbarhet .....	27
	6.6 Reliabilitet .....	28
	6.7 Urval av informanter .....	28
	6.8 Etik .....	29
	6.9 Fenomenografisk analys.....	30

<b>7</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>31</b>
7.1	Det börjar med lärarens passion för läsning.....	31
7.1.1	Läraren måste utstråla engagemang och nyfikenhet för elevens läsning .....	31
7.1.2	Läraren måste tro på elevens läsförmåga, uppmuntra och synliggöra de små framstegen i elevens läsning.....	32
7.1.3	Var nära eleven och överge inte eleven som kämpar med läsningen .....	32
7.2	Läraren måste ha råkoll och ge tid för läsning som daglig huvudaktivitet .....	33
7.2.1	Läsanalys och elevens lästräning under den dagliga läsningen.....	33
7.2.2	Ihållande interventioner av specialläraren i det lilla sammanhanget.....	34
7.2.3	Val av böcker för självständig läsning, uppmuntra vetgirigheten! .....	35
7.3	Boken är social. Bygg en läsande gemenskap och lyft elevens tankekraft!.....	37
7.4	Möjligheter och hinder i samverkan .....	38
7.4.1	Identifierade möjligheter i samverkan och organisation.....	38
7.4.2	Identifierade hinder i samverkan och organisation .....	40
7.5	Sammanfattning av resultatet.....	40
<b>8</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>42</b>
8.1	Resultatdiskussion .....	42
8.1.1	Sammanfattning av resultatdiskussion.....	42
8.1.2	Lärarens passion för läsning tillsammans med eleverna.....	43
8.1.3	Klasslärarna och speciallärarna måste skapa förutsättningar för att elever i lässvårigheter tidigt kommer igång att avkoda .....	44
8.1.4	Klassläraren och specialläraren måste följa och vara nära eleven i lässvårigheter .....	45
8.1.5	Lärarens högläsning skapar en läsande gemenskap .....	46
8.1.6	Samverkan och organisation för elever i lässvårigheter .....	48
8.2	Metoddiskussion .....	49
8.3	Kunskapsbidrag/ slutsats.....	50
8.4	Förslag på vidare forskning: .....	51
<b>9</b>	<b>Referenser .....</b>	<b>52</b>
	<b>Bilagor .....</b>	<b>59</b>
9.1	Bilaga 1 Missivbrev .....	59
9.2	Bilaga 2 Intervjuguide till klasslärare.....	60
9.3	Bilaga 3 Intervjuguide till speciallärare.....	62

# 1 Inledning

Skolans mest angelägna uppgift är att skapa möjligheter för alla elever att lära sig att läsa och skriva, vilket grundläggs redan under det första skolåret och ger förutsättningar för lärande i skolans övriga ämnen, (Fridolfsson, 2022). Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag och det är en demokratisk rättighet att alla elever, även elever i lässvårigheter, får möjlighet att utveckla en livslång kärlek till läsning (Sanacore, 2002). Intresse och motivation beskrivs som den första av tre avgörande faktorer för läs- och skrivlärande, där de andra två faktorerna är läs- och skrivförståelse samt av- och inkodning (Liberg, 2008). När barnen börjar skolan är de flesta motiverade att lära sig att läsa och skriva, men om det börjar bli kämpigt med läsningen och framsteg uteblir trots att barnet tränar finns det risk att barnet förlorar läsintresset och den inre drivkraften med följd att hen inte ägnar lika mycket tid åt läsningen som kamraterna gör (Fridolfsson, 2020). Høien och Lundberg (2013) visar att när det gäller elever med lässvårigheter är det viktigt med lärarens engagemang och förmåga att skapa motivation hos elever innan de tappar tron på sig själva som läsare. Lärare behöver utmana sig själva och anta ett förhållningssätt där de utgår från att unga *vill* vara med och läsa (Körling, 2016). Vidare behöver lärare vara nyfikna och fråga eleverna om det som bidrar eller hindrar deras läsning, förstå hur man kan bli engagerad, hur detta engagemang för läsning kan hållas vid liv, och om inte, varför det inte gör det (Körling, 2016). Att lära sig läsa innebär att bygga om sin hjärna radikalt, vilket tar tid (Ingvar, 2011). Mellan 5-8 % har dyslexi, men det är inte många som har det riktigt svårt. De flesta kommer igång med läsningen, men man måste vara uthållig i sin lästräning och då gäller det enligt Ingvar (2011) att man har roligt under tiden.

I denna studie undersöktes hur läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga kan beskrivas och utvecklas ur ett relationellt och sociokulturellt synsätt. Vidare undersöktes hur klasslärare och speciallärare i årskurs 1-3 beskriver att de samverkar och utvecklar läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga hos de elever som av olika anledningar är i lässvårigheter. Av utrymmesskäl valde vi att göra två avgränsningar, dels mot elevens skrivförmåga, även om elevens läs- och skrivförmåga är två nära sammanflätade förmågor, dels mot samverkan mellan föräldrar och skolan. Båda avgränsningarna beskrevs av informanterna som starkt betydelsefulla för elevens läsutveckling vilket även bekräftas genom tidigare forskning. Speciallärare med inriktning mot språk, läs-och skrivutveckling har ett tredelat uppdrag som består av utredning, undervisning och utveckling (Bruce, 2019). Kring dessa tre uppdrag skall specialläraren samverka för att vara ett pedagogiskt stöd i undervisningen för klasslärarna, enligt Bruce (2019). Genom forskning (Gambrell 2011; Sanacore 2002) vet vi en del om hur lärare ska arbeta med läsmotivation och läsintresse. Några framgångsfaktorer för läsmotivation är att eleverna behöver få många tillfällen och rikligt med sammanhängande tid att läsa, få möjlighet till ett rikt utbud av texter och att själva kunna välja vad de ska läsa samt att få dela läsoplevelsen med andra. Men, en kunskapslucka är att vi inte har funnit svenska studier som visar hur klasslärare och speciallärare arbetar och samverkar för att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin egen läsförmåga för elever i lässvårigheter på organisations-, grupp-, och på individnivå, vilket ligger till grund för studiens syfte och frågeställningar.

## 2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet är att undersöka hur särskilt skickliga klasslärare och speciallärare beskriver att de utvecklar läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever som av olika anledningar är i lässvårigheter i årskurs 1-3. Vidare är syftet att undersöka hur klasslärare och speciallärare beskriver att de samverkar i detta uppdrag på organisation-, grupp- och individnivå.

### **Forskningsfrågor:**

- Hur beskriver klasslärare och speciallärare att de arbetar med elever som är i lässvårigheter i åk 1-3 för att utveckla elevernas läsmotivation, läsintresse och deras tilltro till sin läsförmåga?
- Hur beskriver klasslärare och speciallärare att de samverkar för att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin egen läsförmåga för elever i lässvårigheter på grupp- och individnivå i årskurs 1-3?
- Vilka möjligheter och hinder beskriver klasslärarna och speciallärarna i arbetet med att utveckla elevernas läsmotivation, läsintresse och deras tilltro till sin läsförmåga samt i samverkan mellan klasslärare och speciallärare på organisation-, grupp- och individnivå?

## 3 Bakgrund

### 3.1 Lagar och läroplaner

Skolans uppdrag är att stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva, främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära (Skolverket, 2022). Nyfikenhet och utforskande ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Ett särskilt ansvar ska tas för elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen, vilket gör att undervisningen aldrig kan utformas lika för alla enligt Lgr 22 (Skolverket, 2022).

Gemensam och enskild läsning, samt sambandet mellan ljud och bokstav skrivs fram tydligare i det centrala innehållet i svenska och svenska som andraspråk i den reviderade kursplanen Lgr 22 (Skolverket, 2022) för årskurs 1 - 3, jämfört med den tidigare kursplanen Lgr 11. I kommentarmaterialet (Skolverket, 2021) för svenska och svenska som andraspråk berättar man att med gemensam läsning avses en samlad undervisning där eleverna som grupp, under lärarens ledning, arbetar med texter tillsammans. Med enskild läsning menar man elevernas individuella läsning där lärarens stöd, uppföljning och utveckling av varje elevs läsning är viktigt. De båda arbetsätten, gemensam och enskild läsning, beskrivs vidare samspela och förstärka varandra i undervisningen (Skolverket, 2022). Att den nya läroplanen lyfter fram gemensam läsning tydligare stämmer väl överens med vad forskning kommit fram till som utvecklande för att väcka elevers läsintresse (Ekenhill & Nilholm, 2022). I den lagstadgade läsa- och skrivgarantin för tidiga stödinsatser i förskoleklass och i årskurs 1 - 3, i svenska och svenska som andraspråk (Skollagen, 2010:800) beskrivs vikten av att alla elevers kunskapsutveckling ska följas och främjas för att skyndsamt kunna sätta in rätt stöd och stimulans. Syftet är att alla elever ska få utvecklas så långt som möjligt och att fler elever ska nå en fullständig grundskoleutbildning. Viktiga delar i den lagstadgade läsa- och skrivgarantin är obligatoriska kartläggings- och bedömningsmaterial, särskild bedömning i samråd med skolans elevhälsoteam, undervisning och stödinsatser, samt uppföljning och överlämning (Skolverket, 2020).

Läsintresset är en viktig förutsättning för utvecklingen av barn och ungas läsförmåga (Skolinspektionen, dnr. 2020:8002. 2022-12-06). De elever som läser mer och är positiva till läsning, läser också mer och blir bättre på att läsa. God läsförmåga är avgörande för att få bra resultat i skolan, för att kunna fortsätta att studera och för att kunna vara en aktiv del i samhället. Trots detta visar rapporten att elever läser allt mindre och att läsintresset sjunker. Under läsåret 2021/2022 granskade Skolinspektionen 25 grundskolors kvalitet i sitt läsfrämjande arbete i årskurs 4 - 6, med fokus på undervisningsinslag och aktiviteter som syftar till att stimulera och vidga elevers läsintresse och att utveckla goda läsvanor. Granskningen visar att samtliga skolor behöver utveckla sitt läsfrämjande arbete. Rapporten visar bland annat att de läsfrämjande insatserna blir färre ju äldre elever blir. Ytterligare något som framkom i granskningen var att eleverna upplever att de inte får samtala tillräckligt om sin läsning, att eleverna ofta föredrar pappersböcker när de läser skönlitteratur, samt att de önskar digitala medier vid faktaläsning (Skolinspektionen, dnr. 2020:8002. 2022-12-06).



## 3.2 Vad är läsförmåga?

Läsning och läsförståelse kan definieras på flera olika sätt. Förmågan att avkoda ord tillsammans med språkförståelse är en förutsättning för att kunna läsa och förstå en text, vilket visas genom The Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986). Läsningen beskrivs som en produkt av avkodning och språkförståelse, genom modellen där läsförståelse = avkodning x språkförståelse. Avkodning, innebär att kunna tolka tecken till ord medan språkförståelse innebär en språklig kunskap, vilket innefattar ordförråd, grammatisk kunskap och att förstå en uppläst text, det vill säga hörförståelse (Gough & Tunmer, 1986). Båda faktorerna, avkodning och förståelse av språk, är viktiga och måste fungera för att man ska förstå det man läser (Fridolfsson, 2020).

Barnets muntliga språkförmåga som byggs upp under förskoleåldern har ett samband med senare läsförmåga (Hallin, 2022). Genom samspel med andra utvecklar barnet uttal, fonologi, ordförråd och grammatik, samt även förståelse och social förmåga. Vidare beskrivs det talade språket som en ”motor” för den tidiga läsinlärningen. Det är betydelsefullt att medvetet stötta och utveckla det muntliga skolspråket i både förskola och skola, eftersom det underlättar barnets övergång till skriftspråket. Att högläsa böcker, samtala om känslor och vad ord betyder, vilka ljud som hörs i orden och att uppmuntra barnets berättande utvecklar ett muntligt skolspråk (Hallin, 2022). En viktig förutsättning för den tidiga läsinlärningen är att barnet har utvecklat en språklig medvetenhet, särskilt om språkets minsta betydelseskiljande del, fonemen (Taube, 2007). För att kunna nå god läsförståelse, behöver avkodningen automatiseras (Hallin, 2022). Avkodningsutvecklingen samspelar med den muntliga språkförmågan och sker i olika steg; fonemisk medvetenhet, den alfabetiska principen, fonologisk avkodning samt ortografisk kunskap, vilket byggs upp genom läserfarenheter. En viktig aspekt är också att barn som har kunskap om ett ord har större förmåga att avkoda ordet rätt och även att korrigera sig själv (Hallin, 2022).

I en utökad definition av The Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986) tillkommer motivationen som ytterligare en viktig faktor (Dalby, 1992). För att förstå det man läser behöver läsaren vara motiverad, kunna avkoda och förstå orden (Taube, 2007), vilket beskrivs i Dalbys modell: Läsförståelse = Avkodning X Förståelse av språk X Motivation. Läsning är arbetsamt och krävande för många elever som inte tidigare har upptäckt att det finns mycket roligt att hämta i böckernas värld (Taube, 2013). Skolan behöver tidigt ge motivation till de elever som kämpar med sin läsinlärning så att de orkar att fortsätta att anstränga sig. I klassrummen måste man ge tid till fri läsning, riklig tillgång på bra böcker och lärare som ofta läser högt ur dem. Det är de vuxna som behöver se till så att eleverna får passande böcker att läsa och rätt anpassat läsmaterial både vad gäller läsnivå och relevant innehåll. Stöd till hur eleven uppmuntras vara aktiv under den egna läsningen samt att läraren samtalar med eleven om att framgång i läsning ska ses som ett resultat av att man anstränger sig är exempel på förutsättningar för en god inlärningsmiljö (Taube, 2013). Motivationsfaktorn som skapas av framgångsrik undervisning och elevaktivt lärande är viktig för att orka att anstränga sig med sin läsning, vilket gör att de klarar av svårigheterna de möter och fortsätter att läsa (Westlund, 2013).

### 3.3 Orsaker till lässvårigheter

Läsvårigheter kan definieras i två huvudkategorier: Allmänna läsvårigheter och specifika läs- och skrivsvårigheter (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2023). De specifika läsvårigheterna kallas även dyslexi och förekommer hos 5–8 % av befolkningen i Sverige. Brister i den fonologiska förmågan, vilket till stor del ärftliga, är en av de viktigaste orsakerna till dyslexi (Jacobsson, 2020). Dessa brister i fonologiska förmågan är en central faktor vid läsinlärning och innebär att elever med dyslexi har svårare att uppfatta språkljud, ordningsföljden mellan språkljuden och att koppla samman fonem med grafem, vilket medför svårigheter att avkoda text. Dyslexi innebär stora och ihållande läsvårigheter (Høien och Lundberg, 2013), men med hjälp av systematisk undervisning i fonologisk medvetenhet kan läsvårigheter förebyggas och lindras (Jacobsson, 2020).

De allmänna läsvårigheterna som finns hos 20–25 % av eleverna i de yngre åldrarna kan tränas bort med god undervisning och rätt anpassningar (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2023). Undervisningen måste vara strukturerad och bygga på metoder som tränar kopplingen mellan fonem och grafem. Orsaker till läsvårigheter kan vara att eleven inte har fått grundläggande läsundervisning, att eleven inte kan tillgodogöra sig läsundervisningen på grund av bristande kognitiv eller språklig mognad (Fälth, 2022). Andra faktorer som till exempel neurologiska problem, samt nedsatt syn, hörsel och känslomässiga bekymmer kan också orsaka hinder för eleven att kunna ta emot läsundervisningen (Fälth, 2022). Elever med svenska som andraspråk kan enligt Liberg (2010) ha svårt att koppla samman alla bokstäver med rätt ljud på grund av att de ännu inte lärt sig alla ljuden i det svenska språket och ännu inte byggt upp ett tillräckligt stort ordförråd.

Barnets språkliga svårigheter med avkodningen är det tydligaste hindret och den vanligaste orsaken till problem när det gäller att lära sig att läsa (Fridolfsson, 2020). För att kunna utveckla läsförståelse krävs både en god avkodningsförmåga och en god språklig förståelse, vilket gör att en bristande språkförståelse kan leda till en svag läsförståelse även om orden avkodas rätt och en osäker avkodning kan leda till brister i läsförståelsen trots en god språklig förståelse (Hallin, 2022). När avkodningen är mödosam och tar mycket tid och tankekraft, blir följden ofta en bristande läsförståelse på grund av att arbetsminnet är överbelastat (Fälth, 2022). Eftersom läsvårigheter har flera olika orsaker är det viktigt att ta reda på vilken del i läsprocessen som hindrar eleven att fortsätta utvecklas och därefter fokusera på att i första hand tidigt sätta in rätt insatser och inte i första hand att diagnosticera (Hallin, 2022). En elev som tidigt möter svårigheter i att läsa och skriva kan känna stress och jämför sig ständigt med övriga elever i klassen, vilket ofta för med sig att elevens motivation för skolarbetet minskar (Taube, 2007). Det i sin tur kan enligt Taube innebära att eleven blir passiv i skolan och undviker att läsa i stället för att försöka läsa. Ju mindre eleven läser desto långsammare läsutveckling får eleven och hen befinner sig snart i en negativ spiral. Den så kallade Matteuseffekten uppstår. Elever i läs- och skrivsvårigheter behöver tidigt få hjälp att förhindra att negativa spiraler uppstår, alternativt få hjälp att komma ur dessa om negativa spiraler redan uppstått (Taube, 2007).

### 3.4 Kartläggning, tidiga insatser och lästräning

För att förebygga senare lässvårigheter är det viktigt att skolans undervisning riktar sig mot alla elever, tidigt fångar upp och anpassar undervisning för elever med långsam läsutveckling samt genomför välgrundade och lämpliga interventioner, betonar såväl Fridolfsson (2016) som Fälth (2022). Elever med lässvårigheter och de elever med diagnostiserad dyslexi kan göra framsteg i sin läsförmåga genom en strukturerad och stimulerande läsundervisning som ger alla elever en chans att utvecklas (Fälth, 2022). Det krävs en strukturerad och systematisk läsinlärning med fokus på att öva kopplingen mellan fonem och grafem, för att alla elever, i synnerhet de elever med en långsam läsutveckling och som riskerar lässvårigheter, ska få en gynnsam läsutveckling (Fridolfsson, 2016; Fälth 2022).

Den engelska metoden phonics är den metoden som enligt Statens beredning för medicinsk utvärdering, SBU (2014), ger bäst resultat för en god läsutveckling vad gäller avkodningsförmågan för elever med dyslexi. Begreppet phonics innebär en strukturerad träning för kopplingen mellan fonem (språkljud) och grafem (bokstav). I Sverige har metoden kallats ljudmetoden eller den syntetiska metoden, där inläringen sker stegvis med ett moment i taget SBU (2014). Exempel på lästräningsmaterial som bygger på phonics är: Läsinlärning i sju steg (Örtendal, (2011) som övar fonologisk medvetenhet och läsinlärning parallellt, BRAVKOD (bra avkodning) (Jönsson, 2023), läslistor med stegrande svårighetsgrad, samt Trädet webb (Lindblå, 2023), som är ett datorbaserat lästräningsprogram som anpassar sig efter elevens läsnivå samt lästräningsmaterialet Trugs (2023) som är ett kortspel för att träna ordläsning på olika nivåer. Exempel på tester och kartläggningsmaterial för elevers läsförmåga är: LäSt som är ett test för avkodning av nonord, ord, stavningstest och läsförståelsetest för åk1-6 (Elwér, Fridolfsson, Samuelsson & Wiklund, 2016) samt LegiLexi (2023) som är ett datorbaserat screeningmaterial som följer elevens läsutveckling. Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling i svenska och svenska som andraspråk (Skolverket, 2023) finns för årskurserna 1-3 och är obligatoriskt att genomföra på höst- och vårterminen i årskurs 1 precis som de nationella proven på vårterminen i årskurs 3.

### 3.5 Begreppen läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga

Läsmotivation är de anledningar som avgör om du vill läsa och är beroende av om läsning upplevs som givande och om det går bra att läsa (Willingham, 2018). För att få en positiv erfarenhet av att läsa behöver man läsa. För att eleverna ska välja att läsa behöver de tycka mer om läsning än andra val. Därför förespråkar Willingham (2018) att texterna ska vara lagom svåra, att miljöer där barnet vistas utformas så att läsning blir den aktivitet de helst väljer genom att ha en mycket riklig tillgång till synliga böcker.

Läsintresse beskriver vilka ämnen, genrer och läsuppgifter eleven föredrar samt i vilka sammanhang eleven tycker om att läsa (Clark & Rumbold 2006). Läsintresset är en av fem dimensioner av läsförmågan, enligt Herrlin och Lundberg (2014). De fem ömsesidiga dimensionerna för god läsutveckling är fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. Läsförståelse och läsintresse är ömsesidigt beroende

av varandra för att eleven ska få en god läsutveckling. Läsintresset kännetecknas av att eleven vill lyssna, blir glad när en vuxen högläser, gärna lånar hem böcker från biblioteket, ofta väljer läsning framför andra aktiviteter, vill dela sitt läsintresse med andra och gärna samtala om innehållet i boken. Läsning är en energikrävande färdighet som kräver uppmärksamhet, fokus och många timmars övning. För att få igång en positiv läsutveckling krävs det att skolan grundlägger ett läsintresse där eleven inte endast får uppleva nyttoaspekten av läsning utan även får känna läsandets lust och glädje i skolan och på fritiden (Herrlin & Lundberg, 2014).

Tilltro till sin egen förmåga att lyckas med en uppgift, även kallat self-efficacy, är myntat av Bandura (1986). Self-efficacy, tilltron till sin förmåga, går att förändra och påverka och i den processen är fyra faktorer centrala, enligt Reichenberg (2020). För det första är det upplevelsen av att lyckas genomföra något som är viktigt samt att få uppleva den känslan vid upprepade tillfällen, vilket ökar tilltron till sin förmåga. Vidare kan tilltron till sin egen förmåga stärkas genom att se andra klara samma uppgift. Den tredje faktorn är att förstärka elevens tilltro till sin förmåga genom uppmuntran. Den fjärde faktorn som påverkar tilltron är att eleven känner sig glad över att ha klarat uppgiften, till exempel läsningen, vilket ökar tilltron att kunna genomföra liknande uppgifter framöver. Genom att ta små steg i taget, att eleven känner att uppgiften är möjlig att genomföra genom anpassade uppgifter kan lärare öka elevens self-efficacy, det vill säga tilltro till sin förmåga (Reichenberg, 2020). De ovan beskrivna faktorerna om att kunna förändra och påverka elevens tilltro till sin förmåga att genomföra något, kopplar vi i vår studie till elevens tilltro till sin läsförmåga.

### 3.6 Betydelsen av lärarens högläsning för elever i lässvårigheter

Lärarens högläsning med textsamtal är en av de viktigaste faktorerna för att väcka intresse för läsning och läsmotivation hos barn (Andersson, 2015). Högläsningen är tillgänglig för alla och skapar möjligheter för barn och unga att förstå vad litteratur är, förstå sig själva, varandra och omvärlden (Körling (2022; Alatalo, 2021). Lärarens högläsning med textsamtal för barn har visat sig ha god effekt för barns språkutveckling (Andersson, 2015). Den berikar barnens ordförråd och förmåga att formulera sig och har visat sig vara en av de viktigaste faktorerna för att skapa en positiv attityd till läsning (Andersson, 2015). Vidare handlar lärarens högläsning om generositet, gemenskap, om att få och att dela något (Körling, 2022). Eleverna ges möjlighet att aktivt delta i en kollektiv lärandeprocess genom lärarens högläsning, där de utvecklar sina språkliga kunskaper vad gäller alfabetet, fonemmedvetenhet, stavning, grammatik och textmönster (Alatalo, 2021). De uppräknade språkliga kunskaperna får tillsammans med lärarens medvetna ordkunskapsundervisning genom högläsningen stor betydelse för alla elevers framtida läsförståelse, särskilt för elever som ligger i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter samt för elever som inte har svenska som modersmål (Alatalo, 2021). Högläsning handlar om att tala skriftligt eftersom varje ord uttalas med distinktion och tydlighet, då vi talar och lyssnar oss in i skriftspråket Körling (2022). Att högläsa med textsamtal skapar möjligheter för barn och unga att förstå vad litteratur är, förstå sig själva, varandra och omvärlden. Körling (2022) betonar att lärarens högläsning med textsamtal är tillgänglig för alla och en "kungsväg" in i litteraturen. Om högläsningen är "kungsvägen" in i

litteraturen ska den inte göras smalare genom att vi fyller den med uppgifter och krav. Tvärtom behöver högläsningen göras vänligare och mer inkluderande, anser Körling (2022).

## 4 Tidigare forskning

Urvalet av tidigare forskning är indelat i tre teman och är riktade mot studiens syfte om att undersöka hur särskilt skickliga klasslärare och speciallärare beskriver att de utvecklar läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever som av olika anledningar är i lässvårigheter, i årskurs 1 – 3. Vidare är studiens syfte att undersöka hur klasslärare och speciallärare beskriver att de samverkar i detta uppdrag på organisations-, grupp-, och på individnivå. Följande teman ger en översikt över tidigare forskning som har betydelse för att få svar på vår studies syfte och forskningsfrågor. Det första temat ”Framgångsfaktorer för elevers lärande” presenterar forskning som identifierar några utvalda framgångsfaktorer för elevers långsiktiga lärande i ett brett perspektiv, relaterat till vår studies syfte. Därefter presenteras forskning om hur graden av lärares tilltro till sin egen förmåga påverkar läsundervisning för att anpassa undervisningen och motivera eleverna för läsning. Vidare presenteras en studie om en specialdidaktisk modell, RtI (Response to Intervention) i svensk skolkontext där samverkan mellan speciallärare och klasslärare utgör en viktig del för att systematiskt organisera tidig upptäckt av elever och direkt ge tidiga insatser för elever i lässvårigheter på klassnivå, i liten grupp och på individnivå. Det andra temat ”Explicit undervisning i fonologisk medvetenhet, avkodning samt strukturerade textsamtal för elever i lässvårigheter” presenterar internationell forskning som klargör framgångsfaktorer i en evidensbaserad läsundervisning för elever i lässvårigheter. Det tredje temat ”Undervisning som främjar läsmotivation, läsintresse och elevers tilltro till sin läsning för elever i lässvårigheter” presenterar framgångsfaktorer i internationell forskning mot vår studies syfte.

### 4.1 Framgångsfaktorer för elevers lärande

Den engagerade läraren som konkret synliggör framstegen för eleven, ger positiv feedback och ger en explicit undervisning som för lärande framåt är effektiva framgångsfaktorer för elevers lärande visar både Hattie (2009) och Tjernberg (2023) i sina studier. Vikten av tydliga mål, uppföljning och noggrann övervakning av elevernas resultat i den dagliga undervisningen gör inlärningsprocessen tydlig både för elever och lärare framhåller Hattie (2009) i sin metastudie om synligt lärande, som omfattade 800 metanalyser relaterade till prestation som samlats in från 50 000 småstudier som är baserade på 15 års forskning. Metastudien (Hattie, (2009) över de 800 metaanalyserna användes för att sammanfatta de olika studierna och bland de mest effektiva faktorerna som framkom i studien var bland annat de instruktiva undervisningsstrategierna, till exempel feedback, ömsesidig undervisning, metakognitiva strategier och explicit undervisning för att förbättra undervisningen och lärandet i klassrummet. Hattie (2009) framhåller i sin metastudie att lärarna och deras undervisningsmetoder är hörnstenarna för att nå god effekt i inlärningsprocessen och för att eleverna ska lyckas. Lärarnas skicklighet och passion för att undervisa, involvera eleverna, tydliggöra mål, ge feedback och ge utmanande uppdrag är det som leder till ett djupare lärande. Hattie (2009) förordar tre nyckelfrågor vid feedback som måste ställas av elev och

lärare för att hjälpa eleven framåt i utvecklingen. Dessa frågor är: ”Var är jag nu?”, ”Vad är målet?” och ”Hur ska jag komma vidare?”. Enligt Hattie (2009) är en synlig undervisning och lärande när lärandet är det explicita målet, när elever och lärare samarbetar kring lärandet, när feedback efterfrågas och ges samt när engagerade och passionerade människor deltar i lärandet.

Tjernberg (2023) utförde en longitudinell studie där hon följde en grupp elever och deras lärare under hela grundskoletiden. Studien inkluderade dokumentation från klassrumsstudier från det att eleverna gick i första till sjätte klass, nationella prov i årskurs 3 och 6 samt fokusgruppsamtal med de fem lärarna som deltog i studien. Syftet med studien var att identifiera viktiga nyckelfaktorer för elevernas långsiktiga lärandeprocesser. Tjernberg (2023) identifierade sex teman i underlaget vilka framhölls som betydelsefulla för elevernas långsiktiga lärande; 1) Att elever får viktiga baskunskaper i läsning och skrivning 2) lärarens ämneskunskap 3) motivation, delaktighet och lärande 4) kollaborativt lärande och kollegialt lärande 5) organisationen av aktiviteter och skolans ledarskap samt 6) lärares undervisningsstrategier. Resultatet av Tjernbergs (2023) studie visar i linje med Hatties metastudie (2009) att framgångsrika lärare måste kunna använda olika metoder och arbetsätt, vara flexibla och kunna anpassa undervisningen för att möta alla elevers individuella behov och att kunna erbjuda eleverna stöd på rätt nivå. Lärares förmåga att bedriva en välbalanserad undervisning med fokus på innehåll, språk och språkanvändning samt viljan att utveckla sin undervisning påpekades som viktiga faktorer. Även lärarens förhållningssätt, att utveckla positiva relationer till varje enskild elev, att ha höga förväntningar, positiv tilltro till att eleverna ska lyckas samt att läraren uppmuntrar och ger eleven positiv feedback framhålls såväl av Tjernberg (2023) som Hattie (2009) att vara nyckelfaktorer för att främja elevernas lärande. Vidare framhåller lärarna i Tjernbergs studie (2023) vikten av att skapa en ”vilkänsla” i gruppen, att alla elever känner sig inkluderade och att de känner att de har något att bidra med i gruppen. Ytterligare nyckelfaktorer som betonades var vikten av kollegialt samarbete och lärande.

Betydelsen av hur lärarens tilltro till sin egen förmåga (self-efficacy) påverkar läsundervisningens innehåll och utformning visas i studier av både Reichenberg och Andreassen (2019) samt av Soodak och Podell (1993). Hur svenska och norska lärares attityder till läsundervisning skiljer sig åt, undersöktes i en studie av Reichenberg och Andreassen (2019). Studien vilar på begreppet self-efficacy, som myntades av Bandura (1986). Lärares tro på sin egen förmåga (self-efficacy) syftar till bedömning av sin kapacitet att nå önskat resultat i elevens delaktighet och lärande (Reichenberg & Andreassen, 2019). Syftet med Reichenberg och Andreassens (2019) studie var att beskriva hur svenska och norska lärares förmåga att motivera sina elever till läsning och att anpassa sin läsundervisning varierade med deras attityder till läsundervisning, i synnerhet högläsning samt att genomföra textsamtal i helklass och i mindre grupper. Urvalet av lärare bestod av 340 svenska lärare och 236 norska lärare från olika skolor som fick besvara forskningsfrågorna medan forskarna var där så lärarna kunde ställa frågor till dem under tiden. Lärarna fick svara på frågor angående sina attityder och uppfattningar om sin self-efficacy till läsundervisning utifrån en 7-gradig skala med möjliga svar. Resultatet i studien visade att de svenska lärarna visade mer positiva

attityder till läsundervisning och högre self-efficacy för läsundervisning jämfört med de norska lärarna. Vidare fann Reichenberg och Andreassen (2019) att lärare som hade hög grad av self-efficacy hade en strukturerad läsundervisning och läste högt för sina elever. Under läsningen hade de strukturerade lärarledda textsamtal utifrån bland annat de två metoderna RT (Reciprocal Teaching) och QtA (Questioning the Author) både i mindre grupper och i helklass. Lärarnas strukturerade läsaktiviteter har enligt Reichenberg och Andreassen (2019) visat sig vara gynnsamma för elevers läsförståelseutveckling.

I en studie av Soodak och Podell (1993) framkom det att elever i hög grad hänvisades till specialundervisning om lärarna hade låg tilltro till sin egen lärandekompetens. Syftet med deras studie var att ta reda på sambandet mellan lärares tilltro till sin lärandekompetens (self-efficacy) och hur de placerar elever i inlärningssvårigheter i specialundervisning. Framför allt undersökte Soodak och Podell (1993) om lärare som hade hög tilltro till sin lärandekompetens behöll elever i inlärningssvårigheter i klassrummet i större utsträckning jämfört med lärare som hade låg tilltro till sin lärandekompetens. Urvalet bestod av 192 lärare som undervisat i New Yorks storstadsområde i minst 1 år. Alla hade dock varit yrkesverksamma i minst 5 år. Av dessa lärare var 96 klasslärare och 96 speciallärare. Lärarna i Soodak och Podells (1993) studie fick ta del av tre fallstudier om en elev i årskurs två där elevens svårigheter varierade mellan fallen. I första fallstudien hade eleven inlärningssvårigheter, i andra fallstudien hade eleven ett beteendeproblem och i den sista fallstudien hade eleven både inlärningssvårigheter och beteendeproblem. Lärarna fick svara på frågor utifrån en 6-gradig skala huruvida de ansåg att eleven var i behov av specialundervisning eller kunde få undervisning i den ordinarie klassrumsundervisningen. Resultatet som Soodak och Podell (1993) fann i studien visade att lärarnas tilltro till sin egen undervisning och förmåga att påverka förändringar hos elever i inlärningssvårigheter har en signifikant betydelse för om eleven får undervisning i den ordinarie klassrumsundervisningen eller får specialundervisning. Lärare med hög tilltro till sin lärandekompetens undervisade i högre grad elever i lässvårigheter i den ordinarie klassrumsundervisningen än lärare med låg tilltro till sin lärandekompetens. Med andra ord menar Soodak och Podell (1993) att lärarna måste känna sig trygga i sin egen undervisning för att känna att de klarar av att undervisa elever i inlärningssvårigheter i klassrummet.

Samverkan mellan klasslärare och speciallärare utgör en viktig del i studien Response to Intervention, RtI, en specialdidaktisk modell i svensk skolkontext för att förebygga lässvårigheter, av Nilvius (2022). RtI har sina rötter i USA:s statliga lag ”No child left behind” som genomfördes i början på 2000-talet. I USA har RtI-modellen betytt att samarbetet och kunskapsutbytet mellan speciallärare och klasslärare om elevens läsutveckling har ökat, enligt Gomez-Nararro (2020) vilket också har gynnat effektiviteten i RtI-modellen. Syftet med studien om RtI i svensk skolkontext (Nilvius, 2022) var att undersöka hur Response to Intervention (RtI) kan fungera som en specialdidaktisk modell i lågstadiet för att systematiskt organisera tidig upptäckt av elever i lässvårigheter och ge tidiga insatser vad gäller elevers läsutveckling, för att på så sätt förebygga lässvårigheter. Studien var uppdelad i 4 delstudier där 113 elever från 3 olika skolor deltog i huvudstudien. Den första delstudien undersökte effekter av interventioner av elevers ordavkodningsutveckling och den andra om hur RtI fungerar för att identifiera och intervensera elever i behov av särskilt stöd i sin

läsutveckling. Den tredje var en longitudinell studien som följde elevers läsutveckling i årskurs 2 och årskurs 3 inom RtI. Den fjärde delstudien diskuterade möjligheterna att föra samman RtI och Lesson Study, eftersom modellerna verkar berika varandra. Studiens resultat visar att man tidigt upptäcker och förebygger problem med ordavkodning och läsförståelse. I den tredje studien blev det en signifikant minskning av elever i behov av stöd och sammantaget ansåg lärarna att RtI fungerade mycket väl. Eleverna fick det stöd de behövde och insatserna kom i gång snabbt. Lärarna uppskattade att modellen inte krävde anmälningar till elevhälsoteamet, EHT. RtI fungerade väl som en specialdidaktisk modell. Kritiska aspekter som framkom var att modellen var resurskrävande och att lärarna önskade att elever som har specifika behov som visar sig redan i lager 1 på klassnivå, kan få ett snabbspår till lager 3-interventioner med individuellt stöd (Nilvius, 2022). RtI-modellen består av 3 lager av undervisning där bedömning och insatser genomförs i samverkan mellan speciallärare och klasslärare. Lager 1 består av evidensbaserad undervisning av hög kvalitet på klassnivå av klassläraren för alla elever. Alla elever övervakas och elever som inte har en gynnsam utveckling upptäcks och får mer intensiva insatser på gruppnivå i lager 2 av speciallärare, en insats på cirka 30 minuter, 3 tillfällen i veckan under några veckor. För många elever räcker denna extra insats på lager 2. Elever som behöver ytterligare stöd får det i lager 3, dagligen i 3–4 veckor i en-till-en-undervisning av speciallärare. Insatser kan fortsättningsvis ges i lager 2 och i lager 3 vid behov (Nilvius, 2022). Den teoretiska förankringen i studien av RtI i svensk skolkontext (Nilvius, 2022) utgörs av ”The Simple View of Reading” (SVR), där läsning = avkodning x språkförståelse (Gough & Tunmer, 1986). Läsning beskrivs inom studien av Nilvius (2022) utifrån de två delarna i SVR, att avkoda och förstå innehållet i en text, vilket betyder att det är nödvändigt med både avkodning och förståelse av orden och texten för att få en fullständig läsförståelse (Gough & Tunmer, 1986). Vidare beskrivs läsförståelsestrategier, ordförråd och lärarens kunskaper om läsinlärning som särskilt viktiga delar inom RtI för att eleven ska kunna utveckla läsförståelse (National Reading Panel, 2000). Inom studien om RtI i svensk skolkontext (Nilvius, 2022), utgår man från undervisningsmetoden RT, ”Reciprocal Teaching” (Palinscar & Brown, 1984) för att utveckla elevers läsförståelse genom strukturerade dialogiska textsamtal. Läsundervisningen i studien om RtI (Nilvius, 2022) kännetecknas av en balanserad läsundervisning där både ”Phonics”, med fokus på ett systematiskt arbete med att lära ut kopplingen mellan grafem och fonem och ”Whole Language” med fokus på meningsskapande i texter där miljön stimulerar till läsning och litteracitet är viktig. Denna läsundervisning överensstämmer med Vetenskapsrådets systematiska kunskapsöversikt för läs- och skrivundervisning i yngre åldrar (Taube m.fl., 2015). Tre nyckelaspekter lyfts fram inom studien som särskilt betydelsefulla för interventioner med elever i lässvårigheter; en explicit läsundervisning, positiv men även korrigerande återkoppling av speciallärare om elevers läsning samt läsundervisning som engagerar eleverna (Nilvius, 2022).

## 4.2 Explicit undervisning i fonologisk medvetenhet, avkodning samt strukturerade textsamtal för elever i lässvårigheter

Det finns ett starkt samband mellan barns fonologiska förmåga och utvecklingen av en väl fungerande ordavkodningsförmåga, vilket resultatet visar både i den amerikanska metastudien



National Reading Panel, NRP (Ehri m.fl., 2001) samt i en studie av Melby-Lervåg (2012). Explicit undervisning i fonologisk medvetenhet är effektivt, särskilt för elever i lässvårigheter och övningarna ger positiva effekter på alla aspekter av läsförmågan i (Ehri m.fl., 2001). Fonologisk medvetenhet handlar om att kunna hantera den ljudmässiga sidan av språket, att förstå och att kunna urskilja fonemen, det vill säga ljuden, i ett ord (Ehri m.fl., 2022). En undervisning som strukturerat lär eleverna kopplingen mellan fonemen och grafemen för att kunna ljuda orden kallas phonics. I denna undervisning är bokstavskunskap och att kunna höra första och sista ljudet i ett ord samt att segmentera ljuden i ett talat ord i alla dess ljud viktigt. En framgångsfaktor är att elever i lässvårigheter lättare lär sig att ljuda om man börjar med de konsonanter som har hålljud och kopplar ihop med en vokal, eftersom det då inte är en luftström som bryter själva flödet i ljudningen (Ehri m.fl., 2022). Ytterligare en framgångsfaktor för att underlätta för elever i lässvårigheter att koppla ihop fonem med grafem är att arbeta med bokstavs-inbäddade bildminnen, vilket beskrivs med att en passande bild av varje bokstav kopplas ihop med en bild på något som börjar på bokstavens ljud. Som exempel på detta ges the kicking King på bokstaven K, med bilden av en kung som sparkar en fotboll där kungens ben är ena "benet" i K. Vidare nämns tyst läsning som ett hinder för elever i lässvårigheter, eftersom eleverna behöver höra ordet för att lagra det i minnet. Processen med att lära sig, en snabb och automatiserad läsning, ortografisk läsning, kräver att ord lagras i minnet, vilket försvåras vid tyst läsning för elever i lässvårigheter (Ehri, 2022). Fonologisk medvetenhet och ordkunskap kan även signifikant förbättras med hjälp av dialogisk högläsning för yngre elever som är i riskzonen för lässvårigheter visade resultatet i en studie av Swanson m.fl. (2011). I studien framkom att samtal om ord och frågor om textens innehåll, samt en omläsning av samma högläsningstext är framgångsrikt för elevernas läsutveckling.

I en studie av Fälth m.fl. (2013) fann de att elever i lässvårigheter som fick datoriserade interventioner ökade sin läsförmåga. Studiens syfte var att undersöka tre olika datoriserade interventioner hos elever i lässvårigheter i årskurs 2. I studien deltog 130 elever från olika skolor i Sverige. Eleverna hade fått läsundervisning i ca 1,5 år när studien påbörjades. Av dessa elever som av olika anledningar var i behov av särskild undervisning valdes 100 elever ut av sina lärare och de delades slumpmässigt in i fyra grupper. Tre av dessa grupper med elever i lässvårigheter fick datoriserade träningsprogram: en som avsåg att förbättra fonologiska förmågor och ordavkodningsförmågan, en som avsåg att förbättra läsförståelsen och den tredje gruppen fick kombinerad träning av dessa två träningsprogram. Den fjärde gruppen fick vanlig specialundervisning. De resterande 30 eleverna utgjorde en jämförelsegrupp. I denna longitudinella interventionsstudie testade Fälth m.fl. (2013) eleverna med olika läs- och skrivtest vid fem tillfällen under 1 år. Resultatet av Fälth m.fl. (2013) studie visade att alla grupperna förbättrade sin läsförmåga men en kombinerad träning av avkodning och läsförståelse gav mest effekt av de olika interventionsgrupperna. Majoriteten av eleverna som deltog i den kombinerade gruppen behövde efter 1 år inte längre specialundervisning. En anledning till detta menar Fälth m.fl. (2013) kan vara att variationen av två olika datorprogram i högre grad motiverade eleverna i gruppen. Resultatet av studien visar även att avståndet mellan vanliga läsare och elever i lässvårigheter kan minskas genom systematiska insatser och välplanerad undervisning (Fälth m.fl., 2013).

I ytterligare en studie av Fälth m.fl. (2014) lyfte de fram lärarnas upplevelse från studien av interventionsperioden av datorbaserad lästräning med syfte att främja läsutvecklingen hos elever i årskurs 2. Arton av lärarna som medverkade i den studien intervjuades genom semistrukturerade intervjuer i föreliggande studie för att synliggöra lärarnas erfarenheter och upplevelser av att delta i interventionsstudien. Dessa lärare hade alla en aktiv roll i genomförandet av de datorbaserade interventionerna. Intervjuerna utgick från två olika teman som berörde struktur och innehållet i interventionerna. Resultatet i studien av Fälth m.fl. (2004) visar att lärarna anser att en fast yttre struktur och givna men flexibla ramar är viktigt att förhålla sig till vid planerandet och genomförandet av läs- och skrivinterventioner. Detta ansåg de gynnade både lärarna och eleverna. Vidare ansåg lärarna att det uppstod arbetsro när eleverna förstod upplägget och de visste vad som förväntades av dem vid arbetspassen. Fälth m.fl. (2014) fann även att lärarna ansåg att flexibilitet genom omväxling och individ- och nivåanpassat innehåll i interventionerna efter elevernas behov var motiverande. Lärarna framhöll även att systematiken och intensiteten i specialundervisningen synliggjordes under interventionsstudien och lärarna upplevde att lästräningen och motivationen förbättrades genom en kombinerad fonologisk och ortografisk lästräning.

Reciprocal Teaching (RT) utvecklades av Palinscar och Brown (1984) med syftet att ge elever i läsförståelsesvårigheter strategier för tänkande om text genom dialogiska samtal. Palinscar och Brown valde ut fyra strategier för att främja elevernas aktiva deltagande i det gemensamma textsamtalet. Dessa strategier är: förutspå, ställa egna frågor, reda ut oklarheter och sammanfatta texten med egna ord. I studien tränades först lärarna i att leda textsamtal utifrån strategierna. Under cirka tre veckor tränade därefter elever i årskurs 7 parvis på läsförståelse genom reciproka samtal i 30 minuter dagligen. Varje samtal startade med att läraren introducerade en text för att skapa bakgrundskunskap och för att knyta an till elevernas förkunskaper inom ett ämnesområde. Under den följande högläsningen modellerade och visade läraren hur de aktivt använder de fyra strategierna för att förstå texten. Eleverna blev under studien alltmer självständiga i att använda de fyra strategierna på egen hand. Åtta veckor efter att studien hade avslutats gjordes ett test som visade att effekten av den reciproka undervisningen hade ökat elevernas läsförståelse signifikant. Däremot låg läsförståelsen kvar på samma nivå i kontrollgruppen.

I en interventionsstudie jämförde Reichenberg och Emanuelsson (2014) två olika metoder för läsförståelse, Reciprocal Teaching (RT) och Questioning the Author (QtA). I studien deltog 71 elever i årskurs 3 där hälften av eleverna fick träna läsförståelse utifrån RT, där läraren modellerar och förklarar hur lässtrategierna fungerar och leder eleverna genom texten. Den andra hälften av eleverna fick träna läsförståelse utifrån QtA som bygger på innehållsorienterad undervisningsmetodik där läraren leder eleverna genom texten och eleverna tränar på att skriva egna frågor till texten. Innan studien påbörjades fick lärarna undervisning i hur de skulle undervisa i respektive läsförståelsemetod. Interventionen genomfördes i tre steg där eleverna först testades för avkodningsförmåga och läsförståelse. Därefter genomfördes läsinterventionerna under åtta veckor där eleverna fick delta i textsamtal av berättande texter i grupp under 30 min, fyra gånger i veckan i grupper om ca 11 elever. Både lärare och elever läste texterna högt vid varje textsamtal. Efter avslutad läsintervention genomfördes ett eftertest som visade att elever i båda grupperna signifikant

förbättrat sin läsförståelse. Även elevernas läshastighet ökade i båda grupperna, dock mest för eleverna som tränat efter QtA. Båda metoderna för att utveckla läsförståelse påminner om varandra då de bygger på explicita, strukturerade lärarledda samtal vilket enligt Reichenberg och Emanuelsson (2014) kan vara en anledning till att den ena metoden inte är bättre än den andra metoden för att utveckla läsförståelse.

### 4.3 Undervisning som främjar läsmotivation, läsintresse och elevens tilltro till sin läsning, för elever i lässvårigheter

I så väl Morgan och Fuchs (2007) som i Stutz m.fl. (2016) studie undersöks sambanden mellan läsmotivation och läsförståelse. Elevers läsmotivation på lågstadiet är den viktigaste förutsägelsen för hur mycket eleverna läser, konstaterar Morgan och Fuchs (2007). Femton utvalda studier granskades och sammanställdes med utgångspunkt i att förstå om det finns ett dubbelriktat samband mellan barns läsförmåga och läsmotivation, genom att fokusera på två väletablerade indikatorer för läsmotivation; tilltro till sin egen läsförmåga och målorientering (Morgan & Fuchs, 2007). De två indikatorerna hade i ett flertal tidigare studier visat sig vara starkt kopplade till läsmotivation. Resultatet av granskningen visade signifikanta samband mellan barns läsförmåga och läsmotivation i årskurs 2 och 3. De elever som var minst motiverade att läsa var de som hade störst svårigheter att läsa. I studien framkom det att de två faktorerna läsmotivation och frekvent läsning samspelar med elevernas förmåga i ordigenkänning, läsflyt, ordförråd och läsförståelse. Vidare visade studien att mängden läsning är av stor vikt både för läsförmågan och för elevernas kunskapsinhämtning i olika ämnen. Elever som är mycket motiverade att läsa, läser tre gånger så mycket på sin fritid jämfört med elever i samma ålder som är mindre motiverade att läsa. Studien fann även att de elever som är i lässvårigheter i årskurs 1 och tycker att läsning är svårt, har låg tilltro till sin egen läsförmåga samt även en mer negativ attityd till läsning än vad starka läsare har, vilket gör att de undviker läsaktiviteter. Tidiga insatser för att stödja elever till en tidig läsförmåga är mycket betydelsefulla, eftersom studien visar på en tvåvägsrelation mellan tidig läsförmåga och läsmotivation (Morgan & Fuchs, 2007).

Stutz m.fl (2016) undersökte läsmotivation och läsförståelse i en tysk longitudinell studie med över 1000 elever i andra och tredje klass. Resultaten visade, i likhet med tidigare studier för äldre elever, signifikanta ömsesidiga samband mellan elevers inre läsmotivation och läsförståelse. Läsningens en elev läser beror på den inre läsmotivationen vilket påverkar läsförståelsen signifikant (Stutz m.fl, 2016). Studien vilar på tidigare forskning om att de tidiga grundskoleåren är en avgörande period för elevers utveckling av läsförmågan samt till stor del förutsäger hur läsförmågan kommer att utvecklas senare. Elever som visar svårigheter med läsningen tidigt kommer sannolikt fortsätta att kämpa med läsningen och klyftan till de goda läsarna kommer att öka (Stutz m.fl., 2016). Mot bakgrund av detta redovisas att det är ännu viktigare att undersöka sambanden mellan läsförmåga och relaterade motivationsfaktorer. Studiens resultat visade även att relationen mellan inre läsmotivation och läsförståelse har genomgående varit positiv och att yttre läsmotivation verkar ha ett negativt samband med läsförståelse. Inre och yttre läsmotivation mättes med testet *Reading Motivation Questionnaire for Elementary Students*. Exempel på frågor som riktar sig mot inre

läsmotivation är: ”Läser du för att böcker och berättelser ofta är spännande?”, ”Läser du för att det är roligt?”, ”Läser du för att det är så du kan lära dig mer om intressanta saker?”, ”Läser du för att det är spännande att se vad som händer med karaktärerna i böckerna?” Som exempel på frågor som svarar mot yttre läsmotivation är: ”Läser du för att det är viktigt för dig att alltid vara bäst på att läsa?”, ”Läser du för att du vill prestera bättre än andra i din klass?” (Stutz m.fl., 2016).

Gambrell (2011) påtalar i likhet med Sanacore (2002) otillräckligheten i en undervisning som enbart fokuserar på att avkoda och förstå text. För att bli en läsare för livet behöver elever få möjlighet att utveckla en kärlek till läsning, menar Sanacore (2002). Alla elever, även elever i lässvårigheter, förtjänar samma chans att utveckla en läsvana. Problemet är att alla lärare inte tror att det är möjligt för elever i lässvårigheter att utveckla detta läsintresse. Lärare har en övertro på att elever i lässvårigheter är mer betjänta av isolerad färdighetsträning utanför klassrummet än att delta i andra gemensamma läsaktiviteter såsom högläsning med textsamtal och läsning av sammanhängande text, påvisar Sanacore (2002). Tillsammans med en klasslärare i årskurs 5 planerades och genomfördes en intervention där klassläraren varje morgon och eftermiddag högläste för alla elever. Vidare utökades klassrumsbiblioteket, tid avsattes för självständig läsning varje dag och eleverna fick dela sina läsoplevelser med kamraterna. Före och efter interventionen testades elevernas attityd till läsning genom testet Elementary Reading Attitude Survey (ERAS). Resultatet visade att alla elever förbättrade sin läsattityd. De elever med lässvårigheter som även hade en negativ attityd till läsning före interventionen, utvecklades mest och visade efter interventionen en positiv attityd till läsning (Sanacore, 2002).

Eleverna kommer aldrig att nå sin fulla potential vad gäller läsförmåga om de inte är motiverade att läsa, menar Gambrell (2011). Hon har sammanställt ett flertal studier om vad som skapar läsmotivation, till 7 regler för läsmotivation, vilka kan ses som underlag för läsundervisning i skolan. Både Gambrell (2011) och Sanacore (2002) beskriver följande faktorer för att höja elevers läsmotivation: daglig och riklig sammanhållen tid att läsa texter som eleven själv väljer, samtal tillsammans med sina kamrater om det man har läst, tillgång till ett stort varierat utbud av för eleverna relevanta och intressanta böcker i klassrummet samt arbete med texter i meningsfulla sammanhang. I Gambrells (2011) sammanställning av motivationsfaktorer för läsning framkom det även att eleverna är mer motiverade att läsa när de får lagom svåra texter vilket gör att eleven inte ger upp. Detta beskrivs som särskilt viktigt för elever i lässvårigheter, vilka behöver få erfarenheter av att lyckas och tro på sin läsning för att bli motiverade. Texterna ska inte heller vara för lätta, eftersom det är viktigt för läsmotivationen att ha fått anstränga sig och därefter lyckas. Ytterligare framgångsfaktorer för läsmotivationen är elevernas olika aktiviteter för den sociala interaktionen kring läsning, vilket exempelvis kan vara att läsa tillsammans med andra, tala med varandra om böcker, låna och dela böcker med varandra. Något som också beskrivs som läsmotiverande är att värdet och vikten av läsning ska synas i klassrummet och undervisningen, samt att belöningar i samband med läsning ska vara kopplade till läsning (Gambrell, 2011).

Lärare som är läsande förebilder värdesätter läsning och har rikligt med böcker i klassrummet (Gambrell, 1996). De delar passionerat sin läsning med eleverna och skapar läsmotivation hos eleverna. Detta menar Gambrell (1996) i ytterligare en studie för att identifiera klassrumsfaktorer som påverkar läsmotivationen. Under flera år följde Gambrell (1996) klasslärare som arbetade i årskurs 1 med det klassrumsbaserade motivationsprogrammet Running Start (RS) för att utveckla en klassrumskultur som ökar elevers läsmotivation. Studien visade att rikligt med böcker som var tillgängliga för eleverna i klassrummet och som de hade möjlighet att låna med sig hem, hade en positiv effekt på hur mycket och hur länge sammanhållen tid de läste. Det som motiverade eleverna mest till att läsa var valmöjligheten av böcker då eleverna själva kunde välja böcker utifrån sina egna intressen. En intressant koppling hittades i studien mellan nyfikenhet och förtrogenhet med boken. Böcker som väckte elevernas nyfikenhet och som de ville läsa själva var framför allt böcker de hade hört talas om eller redan kunde lite om. Nyfikenhet anses vara en drivkraft för motivation. Att få dela och prata om böckernas innehåll tillsammans med andra lyfts även fram av Gambrell (1996) som motiverande.

Skolan kan lära praktiskt taget alla elever att läsa under det första året i skolan påvisar Allington (2013) i sin artikel, där han sammanställer amerikansk forskning vad gäller framgångsfaktorer vid läsinlärning för elever i lässvårigheter. Effektiv avkodningsförmåga är ett kännetecken för goda nybörjarläsare, men inte det enda kännetecknet. Eleverna i lässvårigheter behöver få undervisning av utbildade lärare, som måste kunna flera metoder som utvecklar god avkodningsförmåga, eftersom det inte endast finns en metod som passar alla elever. Vidare betonas att ingen metod fungerar om inte eleven är motiverad. I likhet med Sanacore (2002) understryker Allington (2013) att elever i lässvårigheter får uppgifter som kräver för lite läsning varje dag och att de deltar i för få självvalda läsaktiviteter, jämfört med sina kamrater. Vidare konstateras att designen för goda och kämpande läsare skiljer sig åt, genom att de kämpande läsarna får fler isolerade drillövningar med färdighetsträning på arbetsblad och i arbetsböcker, vilket dessutom förutom att det inte är framgångsrikt, är en dyr utgift för skolorna påpekar Allington (2013). Vad elever i lässvårigheter behöver är högkvalitativa lektioner i läsning, med gott om tid att läsa och med texter som är anpassade till elevens läsnivå, vilket även Gambrell (2011) lyfter fram som framgångsfaktorer för att skapa läsmotivation. Allington (2013) avslutar med en fråga som han önskar att alla lärare som undervisar elever i lässvårigheter frågar sig själva: ”Does every struggling reader leave the building each day with at least one book they can read and that they also want to read?” (Allington, 2013, s.528).

## 5 Teoretiska utgångspunkter

### 5.1 Sociokulturell teori

Vi utgick från *sociokulturell teori* i vår studie där syftet var att undersöka hur särskilt skickliga klasslärare och speciallärare beskriver att de utvecklar läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever som av olika anledningar är i lässvårigheter i årskurs 1-3 samt hur de beskriver att de samverkar i detta uppdrag på organisation-, grupp- och individnivå. Vi redogör för hur elevernas läsinlärning förstås ur en social process där

läsinlärningen sker som en del av vårt kommunikationssystem. Bjar och Frylmark (2009) framhåller att eleverna genom att vara delaktiga i sociala sammanhang utvecklar sin drivkraft och får motivation att utveckla sina färdigheter. Vidare anser de att lärarnas positiva förväntningar på eleverna stimulerar både elevernas självförtroende och motivation. Säljö (2019) beskriver hur omvärlden medieras av människor som samspelar med varandra, med detta menar han att människor utvecklas och lär av varandra. Språkanvändning och kommunikation är således två viktiga begrepp inom sociokulturell teori och är centrala för att lägga grunden till att goda relationer utvecklas mellan lärare och elever. Vygotskij (2001) belyser hur elever i samspel med sina lärare utvecklas inom deras proximala utvecklingszon då eleverna lär sig nya saker som de ännu inte kan. Han menar att det eleverna kan göra tillsammans med sina lärare idag kommer de att kunna göra själva imorgon. Det är under de första skolåren synnerligen viktigt hur känslan av tillhörighet och självkänslan utvecklas för alla elever. Claesson (2007) belyser Vygotskijs teori där lärandet äger rum genom att delta i ett sammanhang. Det är genom det sociokulturella förhållningssättet som elevperspektivet kommer i fokus.

## 5.2 Self determination theory

Vi utgick från motivationsteorin self determination theory (Ryan & Deci, 2000) i vår studie där syftet var att undersöka hur särskilt skickliga klasslärare och speciallärare beskriver att de utvecklar läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever som av olika anledningar är i lässvårigheter i årskurs 1-3. Vidare var syftet att undersöka hur klasslärare och speciallärare beskriver att de samverkar i detta uppdrag på organisation-, grupp- och individnivå. Denna teori kallas också för medbestämmandeteorin och är den mest inflytelserika teorin om inre motivation. Ryan och Deci (2000) beskriver begreppet motivation i sin Self determination theory där de framhåller att människor drivs av inre eller yttre motivation för att utföra olika handlingar. De anser att den inre motivationen är central och enligt dem är den största skillnaden mellan inre och yttre motivation det egna intresset för något, att en aktivitet i sig engagerar och fångar eleven. Den inre motivationen är den starkaste drivkraften man kan tänka sig i skolarbetet. Vid yttre motivation utförs aktiviteten i stället för att uppnå en belöning (Ryan & Deci, 2000).

Gagné och Deci (2005) anser att den yttre motivationen står i kontrast till den inre motivationen och menar att den yttre motivationen är den minst självbestämmande kategorin av dem båda. Vidare delar de in den yttre motivationen i kontrollerad och autonom yttre motivation. Vid den kontrollerade yttre motivationen känner eleven att den inte har något val utan känner sig tvingad att utföra vissa handlingar eller att eleven utför skolarbete för att hen är rädd för att känna skuld känslor och skam för att misslyckas. I den autonoma yttre motivationen menar Gagné och Deci (2005) att eleven anstränger sig för att hen har förstått att det är viktigt att lära sig olika skolämnen, till exempel att eleven förstår betydelsen av att lära sig att läsa.

För att elever skall känna motivation till att lära finns det enligt Ryan och Deci (2000) tre huvudsakliga behov som behöver tillfredsställas för att elever skall känna inre motivation; Känsla av kompetens, social tillhörighet och autonomi eller medbestämmande. Utifrån

kompetensbehovet har eleven en tilltro till sin egen förmåga att lyckas och känner att hen utvecklas i sitt lärande. I tillhörighetsbehovet känner eleven en samhörighet och trygghet med sina lärare i lärandesammanhang. I det tredje behovet, medbestämmandebehovet känner eleven att den får vara med och påverka undervisningen eleven själv deltar i (Ryan & Deci, 2000). Medbestämmandebehovet är enligt Ryan och Deci (2000) i fokus för den inre motivationen då eleven känner motivation av att få göra sina egna val i kunskapsinhämtandet. I vår studie kan detta innebära att eleven känner inre motivation genom att tillhöra en läsande gemenskap samt om eleven själv får välja de böcker hen vill läsa utifrån sina egna intressen. Vidare kan inre motivation innebära att eleven läser för att hen känner nyfikenhet och vill utveckla sin läsning. Nyfikenhet är enligt Ryan och Deci (2000) en starkt bidragande orsak till att elever motiveras till att läsa. I self-determination theory läggs enligt Ryan och Deci (2000) tonvikten på att skoluppgifterna och undervisningen är anpassade efter elevernas förutsättningar så eleverna känner att de lyckas med sina uppgifter. Lärarna måste ge eleverna valmöjligheter vid de tillfällen som är möjligt, bemöta alla elever respektfullt och omsorgsfullt. Vidare måste lärarna uppmuntra eleverna till att ta egna initiativ i sitt lärande, ta elevernas önsknings, upplevelser och frågor på allvar samt noggrant motivera de val som de gör som lärare (Ryan & Deci, 2000).

### 5.3 Relationellt perspektiv

Vi utgick från ett relationellt perspektiv i vår studie där syftet var att undersöka hur särskilt skickliga klasslärare och speciallärare beskriver att de utvecklar läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever som av olika anledningar är i lässvårigheter i årskurs 1-3. Vidare var syftet att undersöka hur klasslärare och speciallärare beskriver att de samverkar i detta uppdrag på organisation-, grupp- och individnivå där ett relationellt perspektiv som utgår från att specialpedagogisk verksamhet sker i interaktion med skolans övriga pedagogiska verksamhet, där fokus ligger på vad som sker i samspelet mellan de olika aktörerna, inte hos en enskild individ (Persson, 1998). Persson beskriver vidare att utmärkande drag för ett relationellt perspektiv är att en elevs svårigheter uppstår i mötet med lärmiljön, att eleven uttrycks vara i svårigheter inte med samt att arbetslaget med stöd från rektor och elevhälsa agerar med långsiktiga insatser, oftast inom den ordinarie undervisningen. I linje med detta synsätt beskriver Jenner (2004) att motivation inte är en egenskap hos eleven utan något som växer fram utifrån det bemötande eleven får samt erfarenheter som eleven gör i samspel med läraren och klasskamrater. Detta är särskilt viktigt i undervisningen med elever i svårigheter (Jenner, 2004). Den sociala interaktionen mellan lärare och elev är enligt Säljö (2019) alltid i fokus i det relationella perspektivet. Han menar att det är genom den sociala interaktionen som lärandet uppstår. Människor kan inte undvika att lära eftersom lärandet är inbyggt i samhällets sätt att fungera. Det är genom interaktionen som eleverna utvecklas och skapar erfarenheter som de tar med sig genom livet, både på gott och ont (Säljö, 2019).

### 5.4 Summering av tidigare forskning och teoretiska perspektiv

Vår studie har tagit del av tidigare forskning som handlar om framgångsfaktorer för elevers lärande, explicit läsundervisning och undervisning som främjar läsmotivation, läsintresse och

tilltro till elevens egen läsförmåga för elever som av olika anledningar är i lässvårigheter. Exempel på framgångsfaktorer för elevers lärande ur tidigare forskning är en engagerad lärare som konkret synliggör framstegen för eleven, ger positiv feedback och ger en explicit undervisning som för lärande framåt för elevers lärande visar både Hattie (2009) och Tjernberg (2023). Ännu ett exempel är en specialdidaktisk modell med fokus på samverkan mellan klasslärare och speciallärare för att förebygga lässvårigheter är studien om Response to Intervention, RtI i svensk skolkontext (Nilvius, 2022). Exempel på framgångsfaktorer i explicit läsundervisning för elever i lässvårigheter är att systematiskt undervisa i fonologisk medvetenhet och kopplingen mellan fonem och grafem för att utveckla en väl fungerande ordavkodningsförmåga genom ljudningsmetoden phonics (Ehri m.fl., 2001; Melby-Lervåg, 2012). Under temat framgångsfaktor i läsintresse och tilltro till elevens egen läsförmåga för elever i lässvårigheter tar vår studie del av att elevers läsmotivation på lågstadiet är den viktigaste förutsägelsen för hur mycket eleverna läser, enligt Morgan och Fuchs (2007). Vidare behöver elever i lässvårigheter högkvalitativa lektioner i läsning, med gott om tid att läsa och med texter som är anpassade till elevens läsnivå, vilket även Gambrell (2011) lyfter fram som framgångsfaktorer för att skapa läsmotivation. Ytterligare framgångsfaktorer för läsmotivationen är elevernas olika aktiviteter kring den sociala interaktionen kring läsning vilket kan vara att läsa tillsammans med andra, tala med varandra om böcker, låna och dela böcker med varandra (Gambrell, 2011). Valet av vår studies teoretiska utgångspunkt den sociokulturella teorin, framhåller att eleverna utvecklar sin drivkraft och motivation samt utvecklar sina färdigheter genom att vara delaktiga i sociala sammanhang (Bjar & Frylmark, 2009). Vår studies valda motivationsteori self determination theory framhåller att människor drivs av inre eller yttre motivation för att utföra olika handlingar (Ryan & Deci, 2000). Den inre motivationen är denna motivationsteoris starkaste drivkraft som man kan tänka sig i skolarbetet. Ett exempel på inre motivation är tillhörighet (Ryan & Deci, 2000), vilket i vår studie relaterar till att tillhöra en läsande gemenskap. I vår studie antar vi ett relationellt perspektiv där fokus ligger på vad som sker i samspelet mellan de olika aktörerna och att en elevs svårigheter uppstår i mötet med lärmiljön och inte hos en enskild individ (Persson, 1998). Vår studies kunskapslucka är att vi inte har funnit svenska studier som har fokus på att visa hur särskilt skickliga klasslärare och speciallärare beskriver hur de undervisar och samverkar på organisation-, grupp- och individnivå för att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin egen läsförmåga för elever som av olika anledningar är i lässvårigheter.

## 6 Metodologi / metod

I metoddelen beskrivs studiens forskningsansats och metod utifrån syfte och frågeställningar. Det redogörs för studiens genomförande, validitet, generaliserbarhet, urval samt etiska aspekter.

### 6.1 Fenomenografisk forskningsansats

Studien genomfördes utifrån en fenomenografisk forskningsansats då fenomenografisk forskning i vår studie syftar till att beskriva vad och hur särskilt skickliga klasslärare och speciallärare beskriver att de utvecklar läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin egen läsförmåga för elever som av olika anledningar är i lässvårigheter i årskurs 1-3. Vidare var syftet att undersöka hur klasslärare och speciallärare beskriver att de samverkar i detta uppdrag på organisation-, grupp- och individnivå. Genom en fenomenografisk forskningsansats ges det enligt Larsson och Hagström (2007) möjlighet att studera lärarnas variation av uppfattningar inom fenomenet. Det finns enligt Larsson och Hagström (2007) två



olika aspekter som är sammanflätade med varandra och ur vilka man kan förstå vissa fenomen. Dessa aspekter är hur och vad aspekterna. Stukát (2011) förklarar att dessa aspekter har fokus på hur och vad man gör för att uppfatta vissa fenomen samt kanske också varför man gör något. Till exempel hur och vad människor uppfattar olika fenomen i vår omvärld.

Inom fenomenografin kan man enligt Larsson och Hagström (2007) utgå från första eller andra ordningens perspektiv. I första ordningens perspektiv funderar man över hur världen är beskaffad. I andra ordningens perspektiv funderar forskaren istället över vilka uppfattningar människor har om omvärlden. Då vi ämnar belysa klasslärare och speciallärares uppfattningar om hur de jobbar med elevers läsmotivation, läsintresse och tilltro till den egna läsförmågan faller sig andra ordningens perspektiv passa vår forskning bäst då den andra ordningens perspektiv vill undersöka människors uppfattningar av ett fenomen (Larsson & Hagström, 2007). Klasslärarnas och speciallärares beskrivningar ledde till att vi fick tag i uppfattningarna kring vad och hur de utvecklar elevers läsmotivation, läsintresse och tilltro till den egna läsförmågan.

## 6.2 Kvalitativ metod

Inom en fenomenografisk studie används oftast intervjuer som analyseras kvalitativt för att tolka och förstå det empiriska material som framkommer i intervjuerna. Den har enligt Kvale och Brinkmann (2014) som mål att beskriva olika kvalitativa aspekter av vad informanterna beskriver.

Metoden som användes i studien var kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer av fyra klasslärare och fyra speciallärare. I en kvalitativ studie blir uppgiften att framför allt tolka och förstå det empiriska materialet som samlats in under intervjuerna med lärarna. Den kvalitativa intervjun är enligt Kvale (1997) en kraftfull och unik metod för att tillvarata informantens erfarenheter inom läsmotivation, läsintresse och elevens tilltro till den egna läsförmågan för elever i lässvårigheter. Genom intervjun gavs lärarna möjlighet att beskriva sina egna erfarenheter, kunskaper och framgångsfaktorer ur deras eget perspektiv.

I valet av kvalitativ metod stod valet mellan att observera eller att intervjua våra informanter. Då vi ville ha exempel från geografiskt olika delar av Sverige i vår studie valde vi intervjuer på grund av tidsskäl då vi inte hade fysiskt möjlighet att resa runt och observera alla informanter på deras arbetsplatser. Eftersom vi inte ville generalisera hur lärare och speciallärare undervisar för att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till elevers egen läsförmåga för elever i lässvårigheter, utan ville ge exempel på olika goda sätt att undervisa framgångsrikt, valde vi en kvalitativ metod i stället för en kvantitativ metod. En svaghet med detta metodval av intervjuer, i stället för observationer, är enligt Kvale och Brinkmann (2014) att informanterna själva kan välja att berätta i vad och hur de undervisar, men vi som forskare har inte möjlighet att se om de verkligen undervisar på det sätt som de beskriver i intervjun.

I valet att använda semistrukturerad intervju ges enligt Stukát (2011) möjlighet att samspela med informanten för att få ut så mycket datainformation som möjligt och på så vis komma djupare och längre i forskningen. Denna metod är anpassningsbar och ger möjlighet att följa

upp med följdfrågor och ytterligare frågor som framkommer under intervjun. På detta vis gav studien fördjupade och utvecklande svar som ger mer förståelse kring hur lärare och speciallärare beskriver att de arbetar med att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till elevens egen läsförmåga för elever som av olika anledningar är i lässvårigheter i årskurs 1-3.

## 6.3 Genomförande

Inför intervjuerna med informanterna konstruerades två intervjuguider med semistrukturerade intervjufrågor utifrån studiens syfte och frågeställningar med både öppna och preciserande intervjufrågor, en intervjuguide (bilaga 2) med frågor riktade till klasslärarna samt en intervjuguide (bilaga 3) med frågor riktade till speciallärarna. Detta för att både säkerställa att studiens syfte och frågeställningar besvarades samt för att se vad informanterna själva valde att berätta. Jacobsson och Skansholm (2019) framhåller att guiden skall vara ett redskap som ska säkerställa att man inte missar att ställa väsentliga frågor under intervjun. Intervjuguiden börjar med några inledande bakgrundsfrågor för att sedan fortsätta med 12 öppna eller preciserande frågor som alla innehöll följdfrågor. Hur frågorna vid en semistrukturerad intervju ställs beror på hur intervjun utvecklas samt om nya frågor eller teman framkommer under intervjun med informanterna (Jacobsson & Skansholm, 2019).

För att säkerställa att intervjuguiden fungerade på ett önskvärt sätt och gav svar på studiens syfte och frågeställningar genomfördes ett par pilotintervjuer med lärare på våra arbetsplatser innan de första intervjuerna med studiens informanter genomfördes. Dessa pilotintervjuer gjordes digitalt och spelades in med ljudfil på dator samt på en mobil. Vid pilotintervjuerna prövades intervjuguiden och omarbetades därefter för att få utförligare svar mot studiens syfte och frågeställningar.

Innan intervjuerna genomfördes fick informanterna godkänna att de deltar i intervjun och samtycker till att intervjun spelas in enligt samtyckeskrauet. Intervjuerna genomfördes digitalt via Teams då möjlighet inte gavs att träffa informanterna på plats, samt vid tidpunkter som passade informanterna. Vissa informanter deltog i intervjun hemifrån medan några satt enskilt i ett rum på sin arbetsplats. Jacobsson och Skansholm (2019) framhåller att det är viktigt att informanterna känner sig avslappnade och bekväma inför intervjun. Intervjun inleddes med några bakgrundsfrågor om informanten för att sedan övergå till de centrala frågorna i intervjuguiden (bilaga 2) och (bilaga 3). Flera frågor var öppet formulerade så att informanten fick möjlighet att berätta fritt medan andra frågor var preciserade för att säkert få svar på studiens syfte och forskningsfrågor. Intervjuerna tog mellan 70-90 minuter att genomföra beroende på hur utförliga svar informanterna gav. Vi båda deltog i alla intervjuer och turades om att hålla i intervjuerna eller antecknade och checkade av så inga frågor missades samt inflikade med följdfrågor vid behov. Intervjuerna spelades in både digitalt på Teams och som ljudfil på en mobil för att fullt fokus skulle vara på informanternas svar under intervjuerna samt för att i efterhand åter kunna lyssnas på igen. Därtill gjordes även anteckningar för hand. Enligt Jacobsson och Skansholm (2019) är detta det vanligaste sättet att dokumentera intervjuer på. Efteråt transkriberades intervjuerna i ett transkriberingsprogram och de inspelade ljudfilerna raderades direkt efter transkriberingen. Även de transkriberade worddokumenten raderades efter det att texten i examensarbetet var klar.

## 6.4 Validitet

Validiteten i en kvalitativ forskning upplevs ofta som problematisk då man enligt Uljens (1989) ifrågasätter sig om man verkligen lyckats tolka materialet samt fångat informanternas personliga uppfattningar om fenomenet på ett tillförlitligt sätt. Validiteten i studien handlar om vad som mäts (Jacobsson & Skansholm, 2019). Det innebär att det som undersökts är relevant för forskningen och besvarar studiens forskningsfrågor. För att studiens validitet skall kunna bedömas behöver studien präglas av transparens, där det tydligt framgår vilka överväganden som gjorts när det handlar om val av teoretiska och metodiska förutsättningar samt hur studien har genomförts och hur resultaten har analyserats. Enligt Jacobsson och Skansholm (2019) skall en undersökning med hög validitet ge svar på data som är betydande för att besvara studiens syfte och forskningsfrågor på ett sätt som gör att läsaren lätt kan följa logiken i studien. En intervjuguide (bilaga 2) och (bilaga 3) användes vid de semistrukturerade intervjuerna för att säkerställa att studiens syfte och frågeställningar besvarades samt att inte någon relevant information missades, vilket ledde till ökad validitet i studien. Intervjuerna inleddes med att vi frågade informanterna om de samtyckte till att vi båda deltog vid intervjun och förklarade att en av oss skulle hålla i intervjun och att den andra skulle lyssna för att se till att inga viktiga frågor missades. På så vis kunde den som intervjuade informanterna koncentrera sig på att lyssna in informanterna, vilket skapade en bra balans i intervjun. Vi förtydligade även för informanterna att det inte fanns något facit på frågorna utan att det var deras uppfattningar av hur och vad de beskrev att de undervisade för att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever som av olika anledningar är i lässvårigheter som vi ville få uppfattning om. Tempot vid intervjuerna växlade då informanterna upplevdes säkra och drivna i sitt uppdrag och verkligen ville förmedla sin kunskap. Det tilläts tystnader under intervjun då informanterna behövde tänka efter innan de svarade men vid några tillfälle tog informanten nästan över intervjun då hen var så angelägen om att få berätta hur hen arbetade. Då vi båda deltog vid varje intervju och läste alla transkriberade intervjuer samt deltog i analysarbetet för att hitta och kategorisera olika teman anser vi att studien uppnår en hög validitet. Då validiteten kan vara svår att fånga in är det enligt Stukát (2011) viktigt att man upprepade gånger frågar sig om man verkligen undersöker det man verkligen vill få reda på.

## 6.5 Generaliserbarhet

Generaliserbarheten vid kvalitativa studier är enligt Jacobsson och Skansholm (2019) ett komplicerat avsnitt. De menar att vissa forskare anser att om man på ett tydligt och transparent sätt beskriver undersökningen så kan läsaren eventuellt bedöma om resultatet kan generaliseras till andra situationer. Vidare menar Jacobsson och Skansholm (2019) att det är annorlunda vid den teoretiska generaliserbarheten som är starkt sammankopplad med studiens validitet. Om rätt saker prövas utifrån studiens syfte, frågeställningar och valda teori kan svaren medverka till en teoretisk generalisering. Men vårt syfte var inte att generalisera utan att lyfta fram goda exempel på hur särskilt skickliga klasslärare och speciallärare beskriver att de arbetar för att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever

som av olika anledningar är i lässvårigheter. De goda exemplen kan fungera som inspiration för andra lärare.

## 6.6 Reliabilitet

Enligt Jacobsson och Skansholm (2019) handlar reliabiliteten om att studien är utförd på ett tillförlitligt sätt och att man mätt rätt saker. Vid en hög reliabilitet bör undersökningarna innehålla så få mätfel som möjligt. Här har pilotintervjuerna hjälpt oss att ta reda på vilka frågor som fungerade och blev lätta att tolka på ett tillförlitligt sätt. Därefter omarbetades intervjuguiderna (bilaga 1) och (bilaga 2) för att generera utförligare svar mot studiens syfte och frågeställningar vilket ökar studiens reliabilitet. Då vi båda deltog vid de två pilotintervjuerna minskade även risken att vi skulle tolka informanterna fel vilket ytterligare ökade reliabiliteten i studien. Enligt Jacobsson och Skansholm (2019) ökar även reliabiliteten om informanterna känner sig trygga och att forskarna i studien är väl förberedda inför intervjuerna. Då informanterna själva fick avgöra om de ville delta i studien, var de själva ville sitta under den digitala intervjun samt att vi som forskare var väl förberedda inför intervjun gjorde att informanterna upplevdes trygga. Då intervjuerna genomfördes utifrån en semistrukturerad intervju där följdfrågorna kunde hjälpa oss att klargöra och reda ut eventuella missförstånd anser vi att det styrker studiens reliabilitet. Alla undersökningar har enligt Stukát (2011) brister och här blev våra frågor vid de semistrukturerade intervjuerna extra viktiga då vi hade möjlighet att ställa följdfrågor för att tydliggöra informanternas svar vilket gör att reliabiliteten blir högre. Reliabiliteten ökade även på grund av att vi som forskare genomförde analysen av empirin tillsammans.

## 6.7 Urval av informanter

I denna studie användes ett strategiskt urval, vilket enligt Trost (2005) innebär att informanterna valdes ut genom handplockning för att kunna ge informationsrika beskrivningar om fenomenet som besvarar forskningsfrågorna i studien. I vår studie innebar det att särskilt skickliga klasslärare och speciallärare valdes ut vilka har relevans för studiens syfte om hur de beskriver att arbetar för att skapa läsmotivation, läsintresse och tilltro till elevens egen läsförmåga för elever i lässvårigheter i årskurs 1-3. Urvalet av dessa lärare gjordes genom handplockning av fyra utbildade klasslärare och fyra speciallärare som på olika sätt utmärkt sig genom att vara skickliga och engagerade inom studiens forskningsfrågor, vilket gjorde att de kontaktades för studien. Dessa lärare är alla skickliga på läsundervisning som utvecklar alla elevers läsförmåga, i synnerhet elever i lässvårigheter. Informanterna valdes ut mot bakgrund av att vi hade läst deras pedagogiska texter som de har skrivit om sin läsundervisning och som går i linje med aktuell läsforskning. Informanterna har alla arbetat som lärare i minst fem år inom språk, läs- och skrivinriktningen i årskurserna 1-3. Av nio tillfrågade lärare tackade åtta ja till att delta i studien. Alla åtta informanter är kvinnor. För mer information av informanterna se tabell 1.

**Tabell 1***Informanter i studien*

Informant	Klasslärare Speciallärare	Yrkesverksamma år som lärare	intervjuform
A	klasslärare	25	digitalt
B	klasslärare	20	digitalt
C	klasslärare	27	digitalt
D	klasslärare	44	digitalt
E	speciallärare	28	digitalt
F	speciallärare	12	digitalt
G	speciallärare	26	digitalt
H	speciallärare	25	digitalt

Ett missivbrev (bilaga 1) skickades ut till informanterna när det blev klart att de ville delta i studien. En vecka innan intervjun fick informanterna tillgång till syfte och frågeställningar inför intervjun i ett mejl för att kunna förbereda sig. Enligt Kvale (1997) är kvaliteten på intervjun avgörande för hur kvaliteten hos den senare analysen, verifieringen och rapporteringen blir. Det är därför viktigt att informanterna känner till frågeställningarna inför intervjuerna för att intervjuerna på så vis ska generera så utförliga svar som möjligt.

## 6.8 Etik

Undersökningens etiska aspekter har uppfyllts genom informationskravet där informanterna informerades om studiens syfte och tillvägagångssätt (Stukát, 2011). All datainformation som framkommit i intervjuerna har behandlats konfidentiellt och informanternas identitet anonymiserades. Informanterna i studien har själva haft rätt att bestämma om eller hur länge de velat delta samt på vilka villkor de deltagit i studien utifrån samtyckeskravet. Informanterna kunde när som helst avbryta sin medverkan i studien om de hade önskat det. Stukát (2011) framhåller vikten av att konfidentialitetskravet följs så informanternas identitet inte röjs och att datainformation som eventuellt kan röja informanternas identitet inte läcker ut till utomstående. Framför allt om det framkommer etiskt känsliga uppgifter. Information som framkommit under intervjuerna kommer enligt nyttjandekravet enbart användas i forskningsändamål och kommer således inte att lånas ut eller användas för kommersiellt bruk (Stukát, 2011). Vid starten av intervjun informerades informanterna återigen om hur studiens etiska aspekter skulle följas. Därefter frågade vi informanterna om de samtyckte till att vi båda deltog vid intervjun och förklarade att en av oss skulle hålla i intervjun och att den andra skulle lyssna och se till att inga viktiga frågor missades. Vidare beskrev vi att på så vis kunde den som intervjuade informanterna koncentrera sig på att lyssna in informanterna vilket

skapade en bra balans i intervjun. Vi förtydligade även för informanterna att det inte fanns något facit på frågorna utan det var deras uppfattningar av hur och vad de beskrev att de undervisade för att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever som av olika anledningar är i lässvårigheter som vi ville ta del av. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) skapar man på så vis en trygg miljö för respondenterna där de känner sig fria att beskriva sina uppfattningar av vad och hur de undervisar och samverkar.

## 6.9 Fenomenografisk analys

Analysen av datainsamlingen genomfördes utifrån en fenomenografisk analysmetod vilket innebär att datainsamlingen tolkas (Jacobsson & Skansholm, 2019). Tolkningen i en fenomenografisk analys innebär enligt Johansson (2009) att undersöka variationen av sätt att uppfatta olika fenomen i urvalsgruppen samt att synliggöra dessa uppfattningar. Enligt Stukát (2011) finns det inte fasta regler för hur bearbetningen och analysen skall gå till vid semistrukturerade intervjuer. Alla intervjuer har transkriberats, skrivits ut och sedan lästs. Därefter har intervjuvaren färgkodats i fyra olika kategorier utifrån studiens syfte och frågeställningar. Gul färgkodning valdes för framgångsfaktorer i läsundervisningen för att utveckla läsmotivation, läsintresse och elevens tilltro till den egna läsförmågan uttryckta av klasslärare. Blå färgkodning valdes för framgångsfaktorer i läsundervisningen för att utveckla läsmotivation, läsintresse och elevens tilltro till den egna läsförmågan uttryckta av speciallärare. Grön färgkodning valdes för klasslärarens och speciallärarens beskrivningar av samverkan för att utveckla läsmotivation, läsintresse och elevens tilltro till den egna läsförmågan samt lila färgkodning valdes för vilka hinder som klasslärarna och speciallärarna beskrev i arbetet med att utveckla elevens läsmotivation, läsintresse och tilltro till den egna läsförmågan samt i samverkan mellan klasslärare och speciallärare. Alla färgkodade intervjuer klipptes ut och bearbetades och grupperades under de fyra kategorierna. Dessa färgkoder blev sedan underlag för att hitta olika mönster. De flyttades och omgrupperades åtskilliga gånger för att få ett helhetsintryck av materialet och för att få en djupare förståelse av hur informanterna beskriver hur de arbetar med fenomenet. Johansson (2009) beskriver detta som ett mödosamt arbete som många gånger kan upplevas oöverskådligt men som är viktigt för att hitta olika beskrivningskategorier i intervjuerna. Därefter har materialet kategoriserats och tematiseras i ett utfallsrum för att en tolkning av materialet kunde skapa en förståelse för det som granskas. De nyckelord som framkom vid kodningen har därefter kategoriserats. Kodningen är en första sortering av datainsamlingen och är enligt Jacobsson och Skansholm (2019) den första delen i analysarbetet. Nyckelord och meningsbärande enheter har tolkats för att därefter grupperats och förts in i fyra övergripande beskrivningskategorier med underkategorier: 1. Det börjar med lärarens passion för läsning 2. Läraren måste ha råkoll och ge tid för läsning som daglig huvudaktivitet 3. Boken är social. Bygg en läsande gemenskap och lyft elevens tankekraft 4. Samverkan och strukturerade tidiga insatser. Denna metod är enligt Stukát (2011) en mycket tidskrävande metod och därför är det bra att intervjua få informanter. Kvale och Brinkmann (2014) menar dock att fördelen med kodning är att forskaren får god överblick över varje liten detalj i materialet som kan vara användbart.

## 7 Resultat

I föreliggande studie med en fenomenografisk ansats var syftet att undersöka hur särskilt skickliga klasslärare och speciallärare beskriver att de utvecklar läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever som av olika anledningar är i lässvårigheter i årskurs 1-3. Vidare var syftet att undersöka hur klasslärare och speciallärare beskriver att de samverkar i detta uppdrag på organisation-, grupp- och individnivå. Den fenomenografiska analysmetoden av de 8 intervjuerna med klasslärare och speciallärare resulterade i fyra övergripande beskrivningskategorier 1. Det börjar med lärarens passion för läsning 2. Läraren måste ha råkoll och ge tid för läsning som daglig huvudaktivitet 3. Boken är social. Bygg en läsande gemenskap och lyft elevens tankekraft samt 4. Möjligheter och hinder i samverkan. Varje beskrivningskategori delas i sin tur in i underkategorier, vilka redovisas under respektive beskrivningskategori. I resultatet används det samlande begreppet "informanter" när uppfattningar överensstämmer med både klasslärare och speciallärare.

### 7.1 Det börjar med lärarens passion för läsning

I den första beskrivningskategorin beskrivs informanternas uppfattningar av elevens möjlighet att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsning i skolan börjar med lärarens eget läsengagemang samt en nyfikenhet på böckernas innehåll tillsammans med eleverna. Ett tydligt mönster som beskrevs var betydelsen av ett nära relationellt förhållningssätt och lärarens tro på att alla elever kan lära sig att läsa. Beskrivningskategorin delas in i tre underkategorier: "Läraren måste utstråla engagemang och nyfikenhet för elevens läsning", "Var nära eleven och överge inte eleven som kämpar med läsningen", "Man måste tro på elevens läsförmåga och uppmuntra de små stegen i elevens läsning".

#### 7.1.1 Läraren måste utstråla engagemang och nyfikenhet för elevens läsning

Ett tydligt mönster var hur informanterna beskrev att grunden till en bra läsundervisning som utvecklar elevens läsintresse, läsmotivation och tilltro till sin läsförmåga, ligger i att läraren själv är en som läser, tycker om att samtala om läsning och böcker med eleverna och är en läsande förebild. Detta beskrevs av en informant som lärarens passion och nyfikenhet för böckerna tillsammans med eleverna. Andra informanter berättade om betydelsen av att vara nyfiken på hur eleverna tänker, att lyssna på dem, bekräfta dem när de tänker om text och även visa hur vi lärare blir berörda av böcker. En informant framhöll vikten av att läraren håller om elevens bok, högläser en kort stund ur elevens bok för klassen och tackar eleven för att hen öppnade nya världar. Sammantaget beskrevs lärarens läsengagemang som extra betydelsefulla för elever i lässvårigheter. Ytterligare exempel på värdet av att läraren utstrålar ett läsengagemang är när informanterna berättar om att många elever kommer fram till dem och vill samtala om deras läsning eller innehållet i en bok på rasten eller i matsalen. Informanterna uttrycker att det vittnar om att eleverna vet att läraren tycker om att läsa, är engagerad i elevens läsning och är nyfiken på böcker tillsammans med eleven.

Att läraren utstrålar engagemang. Att man visar att det är viktigt och roligt att läsa. Att skratta tillsammans. Att bli berörda av texten ihop. (Klasslärare C)

Mig associerar de med läsning. Då kommer ju alltid elever och pratar läsning. Jag har min bok under armen. (Speciallärare H)

Det samlade intrycket av alla lärares uppfattningar var att läraren måste ha ett eget läsintresse samt en genuin nyfikenhet på elevens läsning och en vilja att upptäcka och samtala om böcker tillsammans med eleven för att kunna utveckla elevens läsintresse och läsmotivation.

### **7.1.2 Läraren måste tro på elevens läsförmåga, uppmuntra och synliggöra de små framstegen i elevens läsning**

Informanterna beskrev återkommande under intervjuerna värdet av att elever i lässvårigheter inte ger upp, att de fortsätter att kämpa på och anstränga sig under lång tid, med sin förmåga att kunna avkoda text på egen hand. Lärarnas positiva, uthålliga och formativa förhållningssätt beskrevs som avgörande för att eleven ska förstå, se sina egna framsteg i läsningen, våga tro och ha tillit till sin läsförmåga och genom det få kraft att träna vidare. Genom att i vägledande samtal med eleven hela tiden konkret visa och sätta ord på de små framstegen i läsutvecklingen, ger läraren bevis på att det går framåt. Informanterna gav flera exempel på hur det går till i undervisningen och berättar hur eleven reagerar med att le, hjula på mattan, få ryggrad och börjar se sig som läsare. Samma informanter beskrev också att läsning inte enbart är att avkoda text, men att tyngden och fokus i läsundervisningen ligger där i årskurs ett, att alla elever ska få förutsättningar att kunna läsa på egen hand.

Det är superviktigt att elever i lässvårigheter inte ger upp, att vi visar på deras framsteg, att vi lärare benämner det hela tiden. Titta, nu kan du, det kunde du inte sist vi träffades. All läsundervisning vi gör för eleven skapar motivation och intresse på lång sikt. (Klasslärare B)

Jag visar förståelse för att de kan tycka att det är jobbigt. Jag bekräftar deras känsla. Men jag säger samtidigt att nu ska vi träna. Du är hos mig för att vi ska öva och hjälpas åt, så kommer det att bli bättre. (Speciallärare E)

Det samlade intrycket av alla informanternas beskrivningar var att det är av största vikt att synliggöra de små stegen i elevens läsutveckling genom vägledande samtal, ge tät konkret återkoppling och mycket peptalk för att eleven i lässvårigheter hela tiden ska lyckas, vilja fortsätta anstränga sig att träna sin avkodning och känna tilltro till sin läsning.

### **7.1.3 Var nära eleven och överge inte eleven som kämpar med läsningen**

Betydelsen av att läraren är nära de elever som av någon anledning är i lässvårigheter och aldrig lämnar dem ensamma i sin läsning var ett tydligt mönster som framträdde i informanternas beskrivningar. Lärarna framhöll vilken positiv skillnad närhet och relation till eleven gör för elevens intresse, motivation och tilltro till sin egen läsning samt även för



elevens uthållighet i läsningen. Koncentration och nyfikenhet för läsningen beskrevs av en informant som något eleven kan låna av läraren, genom lärarens förhållningssätt. Genom att vara nära och sitta ner bredvid eleven, signalerar läraren att hen inte kommer att överge eleven i sitt lärande.

Det är otroligt viktigt med relationer. Det är ju liksom nummer ett. Du måste ju skapa en trygg och fin tillåtande relation med dina elever. (Klasslärare D)

Och då har jag märkt att elever som kämpar med sin läsning vill ha närheten till en lärare. För att Vygotskij säger att blotta närvaron av en som kan påverkar en som inte kan. De läsare som har kämpat har alltid suttit närmast mig. Det handlar alltid om relationen. Om du överger eleverna när de har det svårt så kommer de att få det mycket svårare. Eleverna ska vara där jag är. Jag är själva batteriet till lärandet. (Klasslärare A)

Det samlade intrycket av informanternas beskrivningar var vikten av att eleven som är i lässvårigheter är nära läraren och då kan låna koncentration och intresse för läsningen av läraren.

## 7.2 Läraren måste ha råkoll och ge tid för läsning som daglig huvudaktivitet

I den andra beskrivningskategorin beskrivs klasslärare och speciallärares uppfattningar av att eleverna så tidigt som möjligt i årskurs 1 kommer igång med att avkoda text på egen hand. Denna beskrivningskategori är indelad i följande tre underkategorier: "Läsanalys och elevens lästräning under den dagliga läsningen", "Ihållande interventioner av specialläraren i det lilla sammanhanget" samt "Val av böcker för självständig läsning, uppmuntra vetgirigheten!"

### 7.2.1 Läsanalys och elevens lästräning under den dagliga läsningen

Informanterna beskrev att det ska finnas en möjlighet för alla elever att lära sig att läsa och utveckla sin avkodningsförmåga varje dag i klassrumsundervisningen, samt att få upptäcka boken och vad läsningen gör, redan från första dagen i årskurs 1. En informant berättade att hon alltid tänker på elever i lässvårigheter i första hand när hon planerar sin undervisning, att de ska känna att de klarar av att läsa så att de får självförtroende. Klasslärarna beskrev vidare att en av de mest avgörande framgångsfaktorerna för elever i lässvårigheter är att dagligen ge rikligt med tid för självständig läsning eller som läsning i par som ett huvudmoment för samtliga elever i klassen, vilket gynnar elever i lässvårigheter, att vara en del i ett läsande klassrum. Genom att ge daglig tid för den självständiga läsningen, som klasslärarna helst organiserar som läsning i par beskrev klasslärarna hur tid frigörs för intensifierat stöd till eleven i lässvårigheter i klassrummet. Klasslärarna beskrev vikten av ta vara på varje minut för att få kontinuitet i att lyssna på när en elev högläser en bok på rätt läsnivå och att träna elever i sin avkodning under den dagliga läsningen. En framgångsfaktor som klasslärarna belyste var att eleverna läser högt för varandra i par i stället för tyst läsning. Den tysta läsningen beskrevs som förödande för elever i lässvårigheter. Klasslärarna beskrev hur de

under den dagliga läsningen har vägledande samtal med eleverna om läsningen, lyssnar på deras högläsning och gör korta anteckningar om vad de ser att eleverna kan i sin läsning. Dessa läsanalyser ger klasslärarna råd om fortsatt läsundervisning. Elevens nästa utvecklingssteg beskrevs av informanterna att ligga i undervisningen. Klasslärarens kunskap om och undervisning i de små betydelsefulla stegen i läsutvecklingen beskrevs som avgörande för elever i lässvårigheter. Informanterna beskrev några sådana avgörande steg i läsutvecklingen som till exempel att kunna separera de olika ljuden i ett ord, att träna på bokstävernas ljud kopplat till bokstavens form och att befästa ordbilder. Ofta krävs en mycket noggrann, uthållig och systematisk undervisning i avkodning med bara två och tre ljud, en eller två konsonanter i kombination med en vokal, dras fram i remsor med följande mönster: la, lo, lu, lå, le, li, ly, lä, lö och al, ol, ul, ål, el, il, yl och så vidare.

Så det gäller att ha råkoll. Jag har råkoll på mina elever för jag dokumenterar deras läsning varje dag. Jag har alltid en elevlista. Den är daglig. Där noterar jag vilka elever jag har läst med varje dag. (Klasslärare A)

Jag river upp himmel och jord om en elev inte läser. Jag ser ju verkligen det som mitt uppdrag att göra mitt allra yttersta för att alla ska bli läsare och tycka att det är kul med böcker och läsning. Den aktiva lärarrollen i sig är ett sätt att skapa motivation. (Klasslärare B)

Det samlade intrycket av informanternas beskrivningar var att klassläraren behöver avsätta daglig tid för den självständiga läsningen som en huvudaktivitet som vid behov kan organiseras genom att eleverna högläser för varandra i par. Tyst läsning ses som ett hinder för elever i lässvårigheter. Vidare beskrev informanterna att klassläraren ta vara på möjligheten att ge intensifierat lässtöd för eleverna i lässvårigheter, samt föra korta anteckningar om elevens läsning och göra undervisning utifrån elevernas behov. Informanterna beskrev en märkbar skillnad på elevens lugn, skolidentitet, läsinträsse, läsmotivation och tillit till sin läsförmåga när elevens avkodningsförmåga kommer i gång.

### **7.2.2 Ihållande interventioner av specialläraren i det lilla sammanhanget**

Informanterna beskrev vikten av att klasslärare och speciallärare tidigt i årskurs 1 identifierar elever i lässvårigheter och att specialläraren genomför ihållande interventioner med elever i lässvårigheter, så länge behovet kvarstår. Flera informanter beskrev betydelsen av att längden på interventionerna varar under 6 - 8 veckor, 2 - 4 gånger per vecka och 30 minuter per tillfälle. Om det behövs flera interventioner av specialläraren i följd, beskrevs hur upplägget varierar över tiden för att ge extra motivation och drivkraft att fortsätta lästräningen. Speciallärarna berättade att fokus läggs på att interventionerna är att elever i lässvårigheter befäster kopplingen mellan fonem och grafem, kommer igång att läsa korta ord med flyt, bygger ett rikt ordförråd och även att eleverna får möjlighet att skriva sig in i läsningen för att kunna utvecklas till att kunna läsa på egen hand. Oftast genomförs specialundervisningen i speciallärarens eget rum, vilket beskrevs som en lugn, trygg och välkomnande miljö med tillgång till en mängd olika analoga och digitala verktyg som kan möta elevens behov. En

informant beskrev att elevens ökade avkodningsförmåga är som en bro över till läsförståelsen, vidare över till självförtroendet och till läsglädjen. Här lyftes digitala program fram som exempelvis Trädet Web och Havsäventyret, som särskilt motivationshöjande, eftersom de utgår från den läsnivå som eleven befinner sig på samt att datorn i sig enligt informanterna beskrivs som motiverande. En av informanterna beskrev vikten av att eleven i vissa fall behöver utveckla sitt ordförråd och sin avkodningsförmåga samtidigt, särskilt om eleven har svenska som sitt andraspråk eller en språkstörning. Ett tydligt mönster i speciallärares svar var att eleverna behöver stärka sin tillit till sin läsförmåga genom mycket lästräning av texter som är på precis lagom nivå för eleven, vilket i sig beskrevs som motiverande och intressant för eleven. Ytterligare framgångsfaktorer för elevernas läsmotivation var uppmuntran och handledning från specialläraren, så att eleverna själva inser att de har gjort framsteg i sin läsning. Flera informanter beskrev att det framför allt är nödvändigt att i årskurs 3 ha coachande samtal om läsningen, att ingenting är omöjligt och att även visa på digitala kompensatoriska möjligheter för att stärka elevens tilltro till sin läsning. En speciallärare beskrev en tydlig framgångsfaktor för elever med selektiv mutism samt för elever med läsmotstånd genom att arbeta med en hund. Redan vid första mötet med läshunden berättade specialläraren att eleverna som tidigare pratat ett eller två ord till en vuxen samt de med tidigare läsmotstånd sprang in i rummet och ville läsa högt för hunden.

Jag utgår från forskningssammanställningen SBU 2014, som visar att den syntetiska modellen, Phonics, som går från delar till helhet, är den mest effektiva för elever med lässvårigheter. Och då är det strukturerade övningar av koppling mellan bokstäver och språkljud, alltså grafem och fonem, så att de ska kunna förbättra ordavkodning, stavning, läshastighet och läsförståelse. (Speciallärare E)

Oftast kan de inte bokstävernas ljud, men de kan bokstävernas namn. Jag använder materialet "Läsinläring i sju steg". De har svårigheter med att läsa ihop ljuden. Det kan ta jättelång tid att lära sig att ljuda ihop. För att bygga både ordförråd och träna avkodning samtidigt behövs mycket olika material, både analogt och digitalt, spel, fotografier med foton på saker från olika domäner, talsyntes och olika appar. (Speciallärare F)

Det samlade intrycket av speciallärares beskrivningar var att tidigt i årskurs 1 upptäcka elever i lässvårigheter med fokus på elevens avkodning, att tidigt agera och ge ihållande insatser under interventioner under 6-8 veckor, 3-4 gånger per vecka och minst 30 minuter per tillfälle. Nyckeln till elevens läsmotivation, läsintresse och tillit för elever i lässvårigheter beskrevs som ett fokus på att strukturerat utveckla elevens avkodning både digitalt och analogt, att synliggöra framstegen för eleven och ge uppmuntran för att stärka elevens ansträngning till fortsatt lästräning.

### **7.2.3 Val av böcker för självständig läsning, uppmuntra vetgirigheten!**

Informanterna beskrev hur viktigt det är att det finns rikligt med analoga böcker i flera genrer och läsnivåer i klassrummen för den dagliga läsningen så att eleverna ska kunna hitta böcker

som fångar deras intresse för att vilja fortsätta att läsa, kunna utveckla läsningen och motivationen att läsa. Informanterna betonade att det är särskilt viktigt med ett brett utbud även på de allra första läsnivåerna, så att elever i lässvårigheter också får chans att välja bok utifrån något som berör och är spännande. Flera informanter beskrev att de lånar böcker på skolans bibliotek flera gånger i veckan och att de pratar med eleverna om de böcker de väljer att låna. Informanterna beskrev vidare att eleven måste få stöttning i att känna att läsning kan vara intressant. En informant menade att läsning inte alltid är lustfyllt men att det är tillfredsställande att läsa och att elever kan känna ett behov av att läsa samt att det är motiverande när man upptäcker att man lär sig mycket av att läsa. Flera av informanterna beskrev att texterna som eleverna läser behöver vara anpassade för elevens läsförmåga och att undervisningen hela tiden måste ta vid där eleverna befinner sig i sin läsutveckling. Samtidigt menade en informant att det alltid finns en anledning till att eleven väljer boken den vill läsa och att man ska vara nyfiken och samtala med eleven om valet av bok och inte ifrågasätta om boken är för svår eller på rätt nivå för eleven. Informanten menade att man kan samtala med eleven om de lästa sidorna och tillsammans med läraren kan eleven upptäcka att boken kommer att passa bra i framtiden. Man kan enligt en informant ge eleven uppdrag till läsningen i stället för att säga att du måste läsa. Uppdraget som läraren kan ge eleven i årskurs 3 kan vara att ta reda på om en bok är lämplig att läsa för en elev i åk 1 och om bilderna i boken är tilltalande för en elev i årskurs 1. Informanten beskrev hur eleven kastade sig över boken och stolt genomförde uppdraget. Dessutom läste eleven i årskurs 3 hela boken, eftersom den var på rätt läsnivå. Samma informant beskrev hur hon skapar vägar in i boken genom att duka upp fyra, fem böcker för eleven som får känna på böckerna och upptäcka dem på flera olika sätt för att bli intresserad av böckerna.

Flera informanter beskrev att digitala verktyg som ljudböcker med textmedföljning kan vara bra alternativt tillägg till den egna läsningen i pappersböcker för elever i lässvårigheter. För flerspråkiga elever som då kan få texten uppläst på sitt modersmål. Informanterna ansåg att ljudböcker kan vara ett kompensatoriskt stöd för flerspråkiga elever när de till exempel ska träna uttal, då de kan lyssna, stoppa och härma efter. Att få lyssna på en bok kan vara ett sätt att få tillgång till en text innan eleven själv kan läsa på egen hand. En informant beskrev att elever i lässvårigheter med hjälp av det digitala biblioteket Polyino kan få känna att de kan ta till sig glädjen i litteraturen, genom att lyssna på en ljudbok även om de inte kan läsa själva och att det kan öka tilltron som läsare. Informanterna beskrev samtidigt att eleven i lässvårigheter inte enbart ska lyssna på böcker och att lyssnandet inte ersätter den dagliga lästräningen i en pappersbok och övriga sätt att träna på läsningen tillsammans med klassläraren och specialläraren.

Utgå från att elever vill lära sig. De kommer till skolan, de är vetgiriga. Man ska hålla öppet hela biblioteket. Det är inte bara den anpassade litteraturen hela tiden. Minska på rädslan för det som är obekant. Vi kan säga så här, okej, du har valt den här boken, vad intressant. Berätta hur du valde den. Samtalet och relationen med någon att prata med stärker mötet med just den boken man läser. (Klasslärare A)

Men, om jag märker att de inte tycker om att läsa, då tar vi det till en enkel nivå som de känner att de bemästrar och börjar där. De kanske tycker det är jättekul att läsa. Fast man går i årskurs 3 så kan man få läsa böcker med en, två meningar på varje sida. Och så sen blir det svårare text, och så får vi turas om och jag kanske läser de svåra orden och de får läsa de lätta orden. (Speciallärare E)

Det samlade intrycket av alla informanternas beskrivningar var att det måste finnas rikligt med analoga böcker i pappersformat i olika genrer och nivåer i klassrummen för den dagliga läsningen så att eleverna ska kunna hitta böcker som fångar deras intresse och uppleva böcker på olika sätt. Flera informanter berättade om hur den digitala läsningen fungerar kompensatoriskt på ett genomtänkt sätt och kan höja elevers läsförmåga samt tilltro till sin läsning. Samtliga informanter var även eniga om att eleven måste få stöttning i att känna att läsning är intressant och att vi behöver utgå från att eleverna är vetgiriga och vill lära sig.

### 7.3 Boken är social. Bygg en läsande gemenskap och lyft elevens tankekraft!

I den tredje beskrivningskategorin beskrivs informanternas uppfattningar av lärarens högläsning med gemensamma textsamtal som den mest framgångsrika och motivationshöjande läsningen på hela skoldagen. Genom att boken och högläsningen blir en genomtänkt förebyggande, språklig och social aktivitet belyser informanterna hur läsintresset, läsmotivationen och tilltron till sin läsning ökar både hos den enskilda eleven och tillsammans som grupp. Det främsta skälet till att klasslärarens högläsning med textsamtal beskrevs som viktig och prioriteras dagligen är att alla elever kan tänka om texten och delta aktivt i samtalet även om en elev har svårigheter att avkoda text på egen hand. Den enskilda elevens tilltro till sin tankekraft om text växer när hen blir bekräftad av klasslärare och speciallärare högt inför de andra eleverna. Ytterligare skäl är till varför högläsningen beskrevs som angelägen och älskad av alla elever är den sociala gemenskapen kring innehållet i boken som växer fram tillsammans i gruppen. Läsoplevelsorna som klassen delar beskrevs som starka upplevelser, som liknas vid litterära utflykter där alla blir berörda tillsammans, vilket bygger en klasskultur där läsandet och litteraturen står i centrum. Informanterna beskrev att det är viktigt att läraren engagerar eleverna att vara aktiva och samtala tillsammans med sin pratkompis när läraren stannar upp under den gemensamma högläsningen för att tänka högt om texten. Flera informanter berättade hur de arbetar strukturerat med läsförståelsestrategier under högläsningen utifrån Reciprocal Teaching, genom att de ställer genomtänkta frågor till texten, bjuder in till elevernas frågor om texten, samtalar om ord och uttryck samt kritiskt reflekterar om innehållet kopplat till elevernas liv och samhället runt omkring oss. Den gemensamma lärarledda högläsningen beskrevs av både klasslärare och speciallärare som en brygga över till elevens egen läsning, genom att den skapar ett intresse och en vetgirighet kring innehållet, ett vidgat ordförråd och modeller för hur man kan tänka om text.

Ännu ett sätt att fördjupa och aktivera elevernas lärande om innehållet i högläsningens boken är enligt en informant att eleverna får gestalta korta dialoger ur högläsningens boken i en lästeater. Eleverna får på det viset leva sig in i karaktärernas känsla och uttrycka det med sin röst och

kroppsspråk, vilket är ett sätt för elever i lässvårigheter att få använda och förstå orden. En annan informant berättade hur hon alltid har med sig ett fysiskt objekt som är kopplat till texten för att förstå, skapa intresse för texten. De fysiska objekten finns kvar i klassrummet för att stödja eleverna att minnas och kunna återberätta texten, vilket beskrevs som särskilt viktigt för elever i lässvårigheter.

Motivationen är otroligt viktig, att man ser sig själv som läsare och tycker om att läsa är nyckeln. För om man saknar det här, då gäller det att jobba på ett sätt att de känner att de är med i den här läsande gemenskapen. Det finns så mycket att hämta där. Det är det som är så häftigt, när man vidgar vyer tillsammans. Att de känner att de lär sig saker, att vi lär oss tillsammans. (Klasslärare C)

Det samlade intrycket av informanternas beskrivningar var att lärarens högläsning med gemensamma textsamtal är särskilt viktigt för elever i lässvårigheter av flera skäl. Eleven får ta del av texter som hen ännu inte kan läsa på egen hand och blir stärkt av att läraren bekräftar elevens tankekraft om innehållet. Vidare beskrevs värdet av att eleven i lässvårigheter tillhör en läsande gemenskap. Av både klasslärare och speciallärare beskrevs den lärarledda högläsningen som en brygga över till elevernas egen läsning då den skapar ett intresse och vetgirighet för läsning, ett ökat ordförråd och modeller för att tänka om text.

## 7.4 Möjligheter och hinder i samverkan

I den fjärde beskrivningskategorin beskrivs informanternas uppfattningar av samverkan mellan speciallärare och klasslärare för att möjliggöra tidiga insatser för elever i lässvårigheter. Beskrivningskategorin är uppdelad i två underkategorier: "Identifierade möjligheter i samverkan och organisation" samt "Identifierade hinder i samverkan och organisation".

### 7.4.1 Identifierade möjligheter i samverkan och organisation

Ett tydligt mönster i informanternas beskrivningar om samverkan mellan klasslärare och speciallärare handlade om att hjälpas åt att tidigt identifiera elever i lässvårigheter och att därefter gemensamt sätta in tidiga insatser för att eleven så snart som möjligt ska komma igång med sin avkodning. Organisationen för samverkan mellan klasslärare och speciallärare skiljer sig åt mellan informanternas skolor. På skolor där samverkan beskrevs fungera bra var de utmärkande kännetecknen att det finns årshjul för screening om uppföljning och insatser som leds av specialläraren utifrån Skolverkets bedömningsstöd, men även med tillägg för snabb och säker avkodning genom exempelvis Legi Lexi eller H4, ett test som mäter antal lästa ord på en minut. Speciallärarna beskrev hur de följer elever i lässvårigheter och för en kontinuerlig dialog med klasslärarna om vad som görs för elevens läsutveckling.

Flera speciallärare berättade om hur de träffar alla elever i årskurs ett i augusti för att screena dem med fokus på bokstavskännetecken, kopplingen mellan ljud och bokstav och ser om de har kommit igång med läsningen. På det viset beskrev speciallärarna att de ser vilka elever som de behöver gå in och stötta direkt i årskurs 1 med individuella uppföljningar varje vecka i

läsningen och ge klassläraren stöd för läsundervisning genom ett mer strukturerat material än läseboken i klassrumsundervisningen, vilket nämns kan vara materialet Läsinläring i sju steg. De elever i årskurs 1 som inte är där vi vill i december får en intensiv läsperiod på 8 veckor direkt i januari. En speciallärare berättade om att de efter höstens intensivsatsning, en strukturerad och systematisk samverkan mellan speciallärarens och klasslärarens insatser, endast hade 2 av 60 elever i december i årskurs 1 som fortfarande hade behov av att fortsätta sin intensivsatsning i avkodning. Denna individuella intensivsatsning bestod av materialet Läsinläring i sju steg i kombination av de digitala programmen Trädet webb och Havsäventyret som anpassar träningen i avkodning efter elevens läsnivå. En speciallärare beskrev hur skolan har ett trelärarsystem där elever i lässvårigheter från åk 1, 2 och 3 varje morgon möter tredjeläraren under en period på gruppnivå med 10 - 12 elever för att arbeta med avkodning genom det digitala programmet Trädet Web och med högläsning och textsamtal för läsförståelse. Innehållet i insatsen på gruppnivå genomförs av tredjeläraren i samverkan med specialläraren, som föreslår innehåll och följer upp insatsen för att kunna vara med och tänka kring nästa steg i undervisningen. Specialläraren beskrev trelärarsystemet och upplägget med samverkan om eleverna i lässvårigheter som ett sätt att räkna till tillsammans. Ytterligare framgångsrik samverkan mellan klasslärare och speciallärare för elever i lässvårigheter beskrevs av informanterna handla om att samtala om något moment som är svårt rent generellt. Parallellt med samverkan och organisation för tidiga insatser för elevens avkodning och läsflyt beskrev informanterna om hur betydelsefullt det är med kommungemensamma årshjul för läsfrämjande insatser både för kollegor och för elever. Informanterna berättade om att personalen träffas, ger varandra boktips, samtalar om och provar även högläsning med textsamtal med varandra för att inspireras till sin undervisning.

Vi har jobbat fram årshjul för screening och uppföljning, som jag tycker fungerar väldigt bra, vilket gör att vi kan sätta in tidiga insatser. Vi kan analysera om insatsen gett resultat, om vi behöver tänka annorlunda. Om vi behöver möta och ta in andra elever. Man får en väldigt bred och bra bild tillsammans, genom de här schemalagda uppföljningarna som är inlagda i kalendariet. Jag träffar pedagogerna i varje årskurs tillsammans och så resonerar vi vad vi ser och vad vi ska göra. (Speciallärare G)

Många signalerar att det är motivation och engagemang för läsning där det faller. Men, då behövs det en annan typ av fortbildning kanske. Att vi får förkovra oss i skönlitteratur, faktatexter och mycket annat. Ge sig tusan på att träna sig i att göra det här och hjälpa eleverna med det. Det är coolt. Det är roligt. (Speciallärare H)

Det samlade intrycket av informanternas beskrivningar var att samverkan mellan klasslärare och speciallärare handlar om att tidigt identifiera elever i lässvårigheter och att därefter gemensamt sätta in tidiga insatser för att eleven ska komma igång med avkodningen. Informanterna beskrev att där samverkan fungerar bra använder sig skolorna av årshjul för screening om uppföljning och insatser med fokus på elevens avkodning och läsflyt. Även kommungemensamma årshjul för läsfrämjande insatser med bokinspiratörer både för kollegor och elever beskrevs som framgångsrikt.

## 7.4.2 Identifierade hinder i samverkan och organisation

Flera informanter beskrev att ett hinder för samverkan mellan klasslärare och speciallärare kan vara när det finns flera stora behov både inom NPF och nyanlända elever på en skola eller inom en klass, vilket gör att speciallärarens tid slukas av utredningar, i stället för att kunna ge speciallärarstöd för eleverna i lässvårigheter. De beskrev att det är för få lärare i förhållande till elevernas behov. Ett annat hinder som framkom var när eleven i lässvårigheter börjar att gå hos specialläraren och klassläraren då överger elevens ärende till specialläraren i stället för att samverka om hur speciallärarens undervisning även kan implementeras i klassrummet. Informanter beskrev att systematisk screening och uppföljning saknas på en del skolor på kommungemensam nivå, vilket gör att lärare brister i att genomföra tidiga insatser för elever i lässvårigheter. Informanterna betonade att om det får gå en längre tid utan en intensifierad insats kommer eleverna i lässvårigheter inte ikapp om de inte får stöd, vilket kan leda till att eleverna får sämre självförtroende och självbild. Informanterna beskrev att man måste göra fler insatser som kommer åt den inre motivationen. Ett hinder beskrevs av flera informanter att en del lärare inte själva är tillräckligt engagerade och intresserade av läsning.

Om läraren verkligen inuti känner sån kärlek till litteraturen och längtar efter att få höra elevernas tankar och mina för att förstå texten och så. Ja, men då kanske man inte behöver andra happenings i lika stor utsträckning. Hur kan vi som speciallärare inte bara se vår roll att sitta och traggla avkodning och screena utan faktiskt att väcka böcker och läsning till liv. Och hjälpa dem in i texter. (Speciallärare H)

Det samlade intrycket av informanternas beskrivningar om vad som kan utgöra hinder i läsundervisningen för elever i lässvårigheter var om skolorna saknar systematisk screening och uppföljning vilket kan göra att lärare brister i att genomföra tidiga insatser för elever i lässvårigheter. Vidare beskrevs att ett hinder kan vara om klassläraren överger eleven till specialläraren i stället för att de samverkar kring hur speciallärarens undervisning kan implementeras i klassrummet. Ytterligare hinder beskrevs vara att det är för få lärare och att speciallärarens tid går åt till utredningar i stället för att ge stöd till elever. Slutligen beskrevs ett hinder vara om lärarna själva inte är tillräckligt intresserade av läsning och böcker.

## 7.5 Sammanfattning av resultatet

Här följer en sammanfattning av studiens resultat riktat mot studiens syfte och studiens tre forskningsfrågor. I följande text tolkas ordet "läraren" som ett samlat begrepp för både klasslärare och speciallärare. Resultatet gav flera svar på studiens första forskningsfråga om hur klasslärare och speciallärare beskriver att de arbetar med elever som är i lässvårigheter i åk 1-3 för att utveckla elevernas läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin egen läsförmåga. För det första beskrevs vikten av lärarens eget läsintresse och att läraren måste utstråla engagemang och nyfikenhet för elevens läsning. För det andra beskrevs vikten av att läraren tror på elevens läsförmåga, uppmuntrar, tydliggör och visar de små framstegen i avkodningen genom vägledande samtal för att eleven ska känna tilltro till sin läsförmåga och vilja fortsätta att anstränga sig. För det tredje beskrevs vikten av att eleverna i lässvårigheter måste få låna koncentration och nyfikenhet till läsningen av läraren som måste vara nära eleven samt



signalera att hen inte överger eleven i sitt lärande. För det fjärde beskrev lärarna att klassläraren måste avsätta daglig tid till enskild läsning som en huvudaktivitet för *alla* elever i klassen för att frigöra tid för att kunna ge daglig intensifierad läsundervisning för eleverna i lässvårigheter. Eleven i lässvårigheter som tar steg i sin avkodningsförmåga beskrivs samtidigt bygga en bro över till läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga. Vidare beskrevs att det måste finnas rikligt med väl synliga pappersböcker på alla läsnivåer i olika genrer i klassrummet för att höja läsmotivation och läsintresse under den dagliga läsningen. Dessutom beskrevs att den digitala läsningen, om den är välplanerad, kan höja elevers läsförmåga och tilltro till sin egen läsförmåga. Speciallärare beskrev vikten av att hitta individanpassade texter på precis rätt läsnivå, samt möjligheten att höja motivationen genom att träna genom digitala program. Till sist beskrevs ett resultat som svar på studiens första forskningsfråga vara klasslärarens dagliga högläsning med textsamtal där eleven aktivt får använda orden i texten och får modeller att tänka om text, vilket beskrevs som den mest motivationshöjande och intresseväckande formen av läsundervisning för elever i lässvårigheter. Klasslärarens högläsning med textsamtal beskrevs stärka elevens tankekraft och tillit till sin egen läsförmåga genom att eleven tillhör en läsande gemenskap.

Som svar på studiens andra forskningsfråga om hur klasslärare och speciallärare samverkar för att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin egen läsförmåga för elever i lässvårigheter på organisation-, grupp och individnivå i åk 1-3 visade resultatet att klasslärare och speciallärare tidigt i årskurs 1 hjälps åt att identifiera elever i lässvårigheter. Vidare beskrevs att fokus riktas mot skyndsamma gemensamma insatser för att eleven ska komma igång med avkodningen och få läsflyt samtidigt som eleven får upptäcka och samtala om litteraturen och innehållet på olika sätt varje dag. Dessutom beskrevs att klasslärare och speciallärare samverkar och för en kontinuerlig dialog utifrån elevens behov om både de dagliga insatserna i klassrummet av klassläraren och de periodvisa insatserna av specialläraren i det mindre sammanhanget.

Avseende svaren på tredje forskningsfrågan om vilka möjligheter och hinder som klasslärare och speciallärare beskriver i arbetet med att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever i lässvårigheter i åk 1-3 framkom några huvudresultat. Ett svar som beskrev möjligheter för samverkan mellan klasslärare och speciallärare i resultatet var att skolan har en strukturerad organisation med två parallella årshjul för elevens läsutveckling. Det ena årshjulet handlar om ett systematiskt arbete för att tidigt identifiera, skyndsamt sätta in strukturerade insatser samt uppföljning av elevens avkodning. Det andra årshjulet handlar om att stödja läsfrämjande insatser både för lärare och elever. Ytterligare svar som beskrev möjligheter för samverkan mellan klasslärare och speciallärare som svar på studiens tredje forskningsfråga är ett trelärarsystem, där treläraren samverkar med specialläraren om strukturerade insatser för elever i lässvårigheter, på organisation-, grupp- och individnivå. De mest tydliga hindren som beskrevs i resultatet som svar på den tredje forskningsfrågan var lärarens bristande kunskap om de avgörande stegen i elevens läsutveckling, att det saknas systematisk screening och uppföljning av elever i lässvårigheter, om eleven i lässvårigheter överges samt om det finns en hög andel av elever i stort behov av särskilt stöd i sin läsinlärning i kombination med för få lärare.

## 8 Diskussion

### 8.1 Resultatdiskussion

Studiens syfte var att undersöka hur särskilt skickliga klasslärare och speciallärare beskriver att de utvecklar elevens läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsning för elever som av olika anledningar är i lässvårigheter i årskurs 1-3. Vidare var syftet att undersöka hur klasslärare och speciallärare beskriver att de samverkar i detta uppdrag på organisation-, grupp- och individnivå.

Ur resultatet har vi tagit fram de viktigaste fynden och diskuterar dem i följande avsnitt mot tidigare forskning, valda teoretiska perspektiv och vald motivationsteori. Vi har delat upp fynden i följande teman: ”Lärarens passion för läsning tillsammans med eleverna”, ”Klasslärarna och speciallärarna måste skapa förutsättningar för att elever i lässvårigheter tidigt kommer igång att avkoda”, ”Klassläraren och specialläraren måste följa och vara nära eleven i lässvårigheter”, ”Lärarens högläsning skapar en läsande gemenskap” och ”Samverkan och organisation för elever i lässvårigheter”.

Fynden hänger sinsemellan ihop och bildar tillsammans avgörande framgångsfaktorer och svar mot studiens syfte och forskningsfrågor. Vi börjar med att sammanfatta resultatdiskussionen. När vi skriver ”lärarna” menar vi både klasslärare och speciallärare.

#### 8.1.1 Sammanfattning av resultatdiskussion

Resultatet visar informanternas beskrivningar av att elevernas intresse och motivation för läsning startar med lärarens eget läsintresse, att läraren tycker om att samtala med eleverna och lyssna på deras tankar om böcker och läsning, vilket går i linje med Gambrells (1996) studie om betydelsen av läraren som en läsande förebild samt även med studiens teoretiska utgångspunkt, det relationella perspektivet, där lärmiljön och lärarens förhållningssätt är redskap för att skapa läsmotivation.

I enlighet med Allington (2013) är vår studies resultat att informanterna beskrev hur skolan kan lära praktiskt taget alla elever att läsa. Men, att det inte går utan lästräning. Resultatet visar informanternas beskrivningar av att en avgörande framgångsfaktor som krävs är att ge daglig tid för explicit strukturerad lästräning, som bygger på en säkerhet i fonem-grafemkoppling. Vidare visar resultatet av vår studie att eleverna i lässvårigheter måste få lång tid på sig att förstå hur det går till att avkoda text, få träna sin avkodning på olika sätt, genom att läsa och att skriva, analogt och digitalt, med klasslärarens och periodvis med speciallärarens stöd, vilket kan liknas vid den specialdidaktiska modell på organisation-, grupp- och individnivå som beskrivs genom Nilvius (2022) studie om RtI.

Resultatet av vår studie visar vidare informanternas beskrivningar av att när eleven tar steg i avkodningen bygger eleven samtidigt en bro över till sin läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin egen läsförmåga, vilket kan kopplas direkt till denna studies syfte. För att lyckas med att ge elever i lässvårigheter dagligt stöd i läsning i klassrummet, måste daglig tid ägnas åt

enskild läsning eller högläsning för varandra i par som en huvudaktivitet för *alla* elever i klassrummet. När alla elever läser i klassrummet beskrivs detta frigöra tid för klasslärarens intensifierade och strukturerade stöd för eleverna i lässvårigheter. Enligt resultatet beskriver informanterna att läraren måste se elevens små framsteg, visa de framstegen för eleven, peppa eleven och skapa nästa undervisning utifrån elevens nuläge, vilket skapar förutsättningar för känslan av att lyckas, vilket i sin tur ger motivation och kraft till att uthålligt ta steg mot säker avkodning och flyt i läsningen. Detta stämmer överens med formativa framgångsfaktorer för lärandeprocesser enligt såväl Hattie (2009) som Tjernberg (2023). Lärarens positiva återkoppling till eleven och anpassning av undervisning för att eleven ska lyckas med nästa steg i läsutvecklingen kan liknas vid de faktorer som beskrivs höja elevens tilltro till sin förmåga av Bandura (1986), Reichenberg (2020) samt av Ryan och Deci (2000). Resultatet i vår studie visar vidare informanternas beskrivningar av att den mest omtyckta och mest motivationshöjande formen av läsundervisning på hela skoldagen är lärarens högläsning med textsamtal, i synnerhet för elever i lässvårigheter som kan stärkas i sin tankekraft om texten. Detta går i linje med studiens teoretiska utgångspunkt, den sociokulturella teorin där språkanvändning och kommunikation i sociala sammanhang är centrala begrepp (Säljö, 2019). Informanterna beskrev att genom lärarens högläsning med aktiva samtal, vetgiriga frågor och aktiviteter byggs det upp en läsande gemenskap i klassen, vilket skapar en motivationshöjande känsla av tillhörighet, ett resultat som går i linje med Ryan och Deci (2000). Dessutom visar studiens resultat att lärarens högläsning väcker en nyfikenhet hos eleverna att läsa samma text eller liknande texter på egen hand. Detta bekräftas i Gambrells (1996) studie, där nyfikenhet beskrivs som en drivkraft för elevens läsintresse.

Resultatet visar informanternas beskrivningar av att en strukturerad samverkan och organisation, mellan klasslärare och speciallärare, inom skolan och mellan skolan och hemmet är en förutsättning för att elever i lässvårigheter så tidigt som möjligt ska kunna komma igång med läsningen och kan utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga, vilket ger ett tydligt svar mot vår studies syfte och går i linje med identifierade nyckelfaktorer för läsundervisning enligt Tjernberg (2023).

### **8.1.2 Lärarens passion för läsning tillsammans med eleverna**

Resultatet visar informanternas beskrivningar av att elevernas intresse och motivation för läsning startar med lärarens eget läsintresse samt att läraren tycker om att samtala med eleverna om deras tankar om böcker och läsning, vilket uttrycks vara särskilt betydelsefullt för elever i lässvårigheter och utgör ett tydligt svar på studiens första forskningsfråga. En informant beskrev detta med lärarens passion och nyfikenhet för böckerna tillsammans med eleverna, vilket går i linje med studiens valda teoretiska utgångspunkt, den sociokulturella teorin, där elevens läsinlärning förstås ur en social process i samspel med sin lärare (Vygotskij, 2001). Resultatet i studien, att elevernas intresse och motivation för läsning startar med lärarens eget läsintresse samt att läraren tycker om att samtala med eleverna om deras tankar om böcker och läsning, är överraskande eftersom de flesta liknande studiers resultat visar på andra primära faktorer för att eleven ska växa i sitt läsintresse och sin läsmotivation. I en studie dock, (Gambrell, 1996) uttrycks det i resultatet som en av nyckelfaktorerna att det är

*läraren* som är viktig som en explicit läsande förebild för att inspirera och motivera eleverna till läsning. Läraren som en explicit läsande förebild som berättar och delar med sig av sina egna läsupplevelser och hur det berikar elevernas liv betonas i Gambrells (1996) studie, vilket bekräftas i vår studies resultat. Genom alla intervjuer upplevde vi en brinnande passion hos informanternas beskrivningar om hur litteraturen berikar deras liv och det äkta engagemanget för att *alla* elever, även elever i lässvårigheter, ska få chansen att uppleva vad böckernas innehåll kan ge i deras liv, vilket går i linje med studiens valda specialpedagogiska perspektiv, det relationella perspektivet, där det är läraren som är redskapet för att skapa elevens motivation för läsning (Persson, 1998).

### **8.1.3 Klasslärarna och speciallärarna måste skapa förutsättningar för att elever i lässvårigheter tidigt kommer igång att avkoda**

I enlighet med Allington (2013) är vår studies resultat att informanterna beskriver att skolan kan lära praktiskt taget alla elever att läsa. Men, det går inte utan träning. Vi behöver röra upp himmel och jord och ta vara på varje minut, som informanterna uttryckte det, så att eleven får förutsättningar att tidigt i årskurs 1 kommer i gång med sin läsning. Informanternas beskrivningar om att elever som är i lässvårigheter som lyckas att utveckla förmågan att avkoda text bygger en bro över till sin läsmotivation, utgör ett svar på studiens första forskningsfråga. Resultatet visar att en avgörande framgångsfaktor som krävs för att elever i lässvårigheter ska kunna utveckla sin avkodning är att ihållande ge daglig tid för explicit lästräning både med klasslärarens och periodvis med speciallärarens stöd. Informanternas beskrivningar av den systematiska uppföljningen, de tidiga insatserna och samverkan mellan klasslärare och speciallärare ger svar på vår studies andra forskningsfråga och liknar RtI-modellen i Nilvius, (2022) studie. Resultatet visar vidare att för att läraren ska lyckas med detta uppdrag måste daglig tid ägnas åt enskild läsning eller att eleverna högläser för varandra i par som en huvudaktivitet för *alla* elever i klassrummet. Detta frigör tid för klasslärarens intensifierade stöd för eleverna i lässvårigheter. Vår studies resultat skapar härmed en möjlighet att ge riktat stöd på klassnivå, vilket vi inte har sett beskrivas i någon annan studie. Resultatet, att ge elever i lässvårigheter daglig tid att läsa och kvalitativa lektioner i läsning, går i linje med flera tidigare studier (Gambrell 1996; Gambrell 2011; Allington 2013; Morgan & Fuchs 2007). I Morgan och Fuchs (2007) studie bekräftas i likhet med vår studies resultat att frekvent läsning samspekar med elevens läsmotivation och läsförmåga. De elever som är minst motiverade att läsa har även en låg tilltro till sin läsförmåga och är samtidigt de elever med störst svårigheter att läsa och har en mer negativ attityd till läsning, vilket gör att de undviker att läsa (Morgan & Fuchs 2007). Slutsatsen är att den dagliga tiden för läsning som en huvudaktivitet för alla i klassrummet för att också kunna frigöra tid för riktade insatser för elever i lässvårigheter är avgörande för att tidigt bryta mönstret av den så kallade Matteuseffekten, att elever i lässvårigheter läser mindre tid.

Resultatet av vår studie visar även i likhet med tidigare studier (Allington, 2013; Sanacore 2002; Gambrell 1986; Gambrell 2011) att samtidigt som elever i lässvårigheter strukturerat och ihållande dagligen behöver få utveckla sin ordavkodning, betonas vikten av att elever i lässvårigheter dagligen får möjlighet att delta i en läsande klasskultur. Där får de läsa i par

och samtala om böckerna i ett klassrum med ett rikligt utbud av pappersböcker i en klassrumsmiljö som tydligt ger läsningen värde under ledning av en engagerad läsande lärare. Att som elev i lässvårigheter få möjlighet att välja bok är viktigt för läsmotivationen. Vikten av att få göra egna val av böcker, bekräftas i self determination theory (Ryan & Deci, 2000) där det egna valet lyfts fram som en ingång för den inre motivationen.

En skillnad i resultatet mellan klasslärares och speciallärares beskrivning av hur de arbetar är att speciallärares använder digitala program och verktyg i större utsträckning än vad klasslärares gör. I resultatet ser vi att speciallärares arbetar strukturerat med digitala program för fonemisk medvetenhet och ordavkodning, som exempelvis Trädet Web och Havsäventyret. Programmen beskrivs som motivationshöjande och framgångsrika för elever i lässvårigheter, eftersom de utgår från den läsnivå som eleven befinner sig på, samt att datorn i sig ofta är ett motiverande redskap och att de tydligt kan visa på elevens framsteg. En tidigare studie med datorbaserad träning genomförd av Fälth m.fl. (2013) där elever i lässvårigheter fick systematiska datorbaserade interventioner bekräftar vår studies resultat som visar att både läsförmågan och motivationen höjs. I en uppföljande studie av Fälth m.fl. (2014) undersöktes speciallärares upplevelser och erfarenheter av att delta i den tidigare nämnda databaserade interventionen, eftersom de hade en aktiv roll i den datorbaserade interventionen, med lektionspass en till en, det vill säga en lärare och en elev. I likhet med speciallärares uppfattningar i vår studies resultat belyser speciallärares som deltog i studien i den datorbaserade interventionen med Fälth m.fl. (2014) att den fasta strukturen, intensiteten och att möjligheten att kunna göra val och anpassa övningarna så att de utmanar eleverna lagom mycket, gynnar både elevernas och speciallärares motivation. Det går även i linje med vår studies val av motivationsteori, self determination theory (Ryan & Deci, 2000), där självbestämmande är en betydelsefull faktor för den inre motivationen. En intressant skillnad mellan Fälth m.fl. (2014) och vår studies resultat är att samma framgångsfaktor, att variationen av träningsmetoder för elever i lässvårigheter är viktig, uttrycks av speciallärares på olika sätt i respektive studie. I vår studie framhåller speciallärares att variationen inte endast ligger inom det digitala programmet utan att variationen handlar om att använda både analoga och digitala metoder och att använda dem på ett strukturerat och systematiskt sätt utifrån elevernas behov. I Fälth m. fl. (2014) beskriver speciallärares variationen inom de datorbaserade programmen, vilket säkert också har en förklaring i att fokus i interventionen och studien var just datorbaserade lästräningssystem.

#### **8.1.4 Klassläraren och specialläraren måste följa och vara nära eleven i lässvårigheter**

I resultatet framkommer det av informanternas beskrivningar att läraren måste ha råkoll både på de små stegen elever tar i sin avkodning av text och på elevens läsintresse, eftersom informanterna beskriver att faktorerna samverkar med varandra, vilket går i linje med läsmodellen där läsförståelse = avkodning x språkförståelse x motivation (Dalby, 1992). Enligt resultatet måste läraren se elevens små framsteg, visa de framstegen för eleven, peppa eleven och skapa nästa undervisning utifrån elevens nuläge, vilket skapar förutsättningar för att eleven odlar känslan av att lyckas, får motivation och kraft till att uthålligt ta steg mot säker avkodning och flyt i läsningen. Detta resultat bekräftas som framgångsfaktorer för elevers

lärande även i andra studier (Tjernberg 2023; Hattie 2009). I vår studies resultat framhålls lärarens uthålligt formativa och positivt peppande förhållningssätt som avgörande för elever i lässvårigheter. Samtidigt visar vår studies resultat att lärarens bristande kunskap om de avgörande stegen i elevens läsutveckling är ett hinder för att elever så tidigt som möjligt får stöd och läsundervisning utifrån elevens behov. En betydelsefull faktor för att möjliggöra ett formativt arbetssätt är enligt resultatet lärarens kunskap om de små stegen i elevens läsutveckling, vilket bekräftas i Tjernbergs studie (2023). Ytterligare ett resultat som lyfts fram som ett svar på studiens första forskningsfråga är att eleverna i lässvårigheter måste få ”låna” koncentration och nyfikenhet till läsningen av läraren. En viktig förutsättning för att eleverna ska kunna låna koncentration och nyfikenhet av läraren beskrivs vara att läraren sätter sig ned bredvid eleven i lässvårigheter, skapar relationer och beröringspunkter med eleven utifrån innehållet i undervisningen. Närheten till läraren signalerar att hen inte överger eleven i sin läsning. Informanternas beskrivningar går i linje med studiens teoretiska utgångspunkter, i både den sociokulturella teorin (Säljö, 2019) och det relationella perspektivet (Persson, 1998) där lärandet uppstår genom den sociala interaktionen mellan lärare och elev. Enligt Vygotskij (2001) lär sig och utvecklas eleven i samspel med sin lärare inom elevens närmaste utvecklingszon.

Ett hinder som framkom i resultatet av vår studie var om eleven som kämpar med sin läsning överges och inte får möjlighet att vara nära den stödjande läraren utan lämnas ensam med sina lässvårigheter. En informant reflekterar kring att den elev som har störst svårigheter med läsning blir ibland den som får minst stöd och tänker vidare högt om hur det kan bli så. Flera informanter beskriver i vår studie hur man ser exempel på hur elever som får ta del av speciallärarstöd inte får tillräckligt stöd under de timmar då eleverna är i klassrummet. Klassläraren beskrevs av informanterna i vår studie lämna över ansvaret för läsinläring till specialläraren, med följderna att det blir för lite tid totalt för eleverna med läs- och skrivaktiviteter att kunna gå framåt i sin läs- och skrivinläring. Vår studies resultat liknar delvis de resultat som framkommer i Soodak och Podells (1993) studie där lärarnas tilltro till sin egen undervisning och förmåga att påverka förändringar hos elever i inläringssvårigheter har en stor betydelse för om eleverna får anpassad läsundervisning i den ordinarie klassrumsundervisningen eller får specialundervisning. Soodak och Podell (1993) framhåller vikten av att lärarna måste känna sig trygga i sin egen undervisning för att känna att de klarar av att undervisa elever i inläringssvårigheter i klassrummet, vilket går i linje med vår studies resultat om betydelsen av samverkan mellan speciallärare och klasslärare för att utveckla undervisningen, både vad gäller metoder och förhållningssätt, så att klassläraren får stöd i hur läsundervisningen kan formas när eleven är i klassrummet.

### **8.1.5 Lärarens högläsning skapar en läsande gemenskap**

Resultatet i vår studie visar informanternas beskrivningar av att den mest omtyckta och mest motivationshöjande formen av läsundervisning på hela skoldagen är lärarens högläsning med textsamtal, i synnerhet för elever i lässvårigheter. Detta överensstämmer med tidigare studier som visar att lärarens högläsning är värdefull för att utveckla elevernas läsinträske och läsmotivation (Reichenberg & Andréasen, 2019; Sanacore, 2002; Allington 2002; Gambrell 1996; Gambrell 2011). Informanterna i vår studie beskrev hur eleverna bjuds eleverna in att

tänka om texten under lärarens textsamtal och får visa sin tankekraft även om man inte har kommit igång att avkoda text på egen hand ännu, vilket stärker elevernas tillit till sin läsförmåga. I likhet med Gambrells (1996) studie visar vårt resultat hur betydelsefullt det är för elever i lässvårigheter att delta aktivt i den läsande gemenskapen som växer fram i en klass under 3 år på lågstadiet där eleverna och läraren tillsammans skrattar, samtalar och blir berörda av texten som läraren högläser. En informant beskrev den gemensamma högläsningen som en lång litterär utflykt där elever och lärare vidgar vyerna tillsammans. Vi – känslan i den läsande gemenskapen där alla elever blir delaktiga och har något att bidra med bekräftas i Tjernbergs (2023) sammanställning av nyckelfaktorer för läsundervisning. En informant i vår studie beskrev denna sociala gemenskap som växer fram i klassen genom att samtala om bokens innehåll ihop med orden; boken är social. Detta resultat går i linje med sociokulturell teori som är en av studiens teoretiska utgångspunkter. I sociokulturell teori äger lärandet rum genom att delta i ett socialt sammanhang (Bjar & Frylmark 2009; Claesson, 2007) där språkanvändning och kommunikation är viktiga begrepp (Säljö, 2019), vilket är centralt under lärarens högläsning med elevaktiva textsamtal.

Om vi utvecklar en inre eller en yttre motivation beror mycket på lärmiljön, enligt Ryan och Deci (2000). Den inre motivationen, den starkaste typen av motivation, främjas enligt vår studies valda motivationsteori self determination theory av behovet av tillhörighet, vilket enligt våra informanternas beskrivningar växer fram genom den gemensamma högläsningen. Att vara en som tillhör den läsande gemenskapen, beskrevs även i vår studies resultat som starkt motivationshöjande för läsning. Informanternas beskrivning av hur elevens tankekraft lyfts och bekräftas av läraren inför de andra eleverna när eleven deltar i textsamtalet, tillgodoses ytterligare en faktor för den inre motivationen enligt self determination theory, behovet av kompetens, en känsla av att lyckas, vilket gör att tilltron till den egna läsförmågan växer. Resultatet i vår studie visar vidare i linje med tidigare studier (Palinscar & Brown, 1984; Reichenberg & Emanuelsson 2014) att högläsning med strukturerade textsamtal där läraren explicit modellerar lässtrategier och tänker högt om texten utvecklar elevernas läsförståelse vid självständig läsning, vilket är särskilt viktigt för elever som av olika anledningar är i lässvårigheter. Dessutom visar resultatet i Reichenberg och Andréassens (2019) studie att lärare som högläser för sina elever och samtalar strukturerat om innehållet genom bland annat modellerna Reciprocal Teaching och Questioning the Author, QTA, har högre tilltro till sin egen läsundervisning, vilket bekräftas i vår studies resultat.

I resultatet ser vi också att valet av lärarens gemensamma högläsningstext är viktigt, för att bredda elevernas intresse och minska rädslan för det obekanta, både vad gäller genre och innehåll, vilket leder till att det väcker en nyfikenhet hos eleven att läsa samma text eller liknande texter på egen hand. Detta bekräftas i Gambrells (1996) studie, där nyfikenhet beskrivs som en drivkraft för elevens läsintresse. Nyfikenheten väcks ur det välbekanta (Gambrell, 1996), vilket gör att vi förstår betydelsen av lärarens val av högläsningstext.

De lekfulla ingångarna till texten under högläsningen som till exempel att eleverna deltar i en lästeater utifrån texten i högläsningstexten beskrivs i resultatet som mycket omtyckta och motivationshöjande av eleverna. Elevernas läsförståelse höjs samtidigt genom att få använda orden i texten, vilket beskrivs som särskilt viktigt för elever med svenska som sitt andraspråk,

för elever med en språkstörning eller med talsvårigheter. Vår studies resultat överensstämmer med resultatet i en studie av Swanson m.fl. (2011), där högläsningen signifikant förbättrade ordkunskapen för elever i riskzonen för lässvårigheter. Vår studies resultat om lärarens högläsning och den elevaktiva delaktigheten runt textens innehåll beskriver en undervisning som bekräftas i Tjernberg (2023) som nyckelfaktorer för en välbalanserad undervisning där innehåll, språk och språkanvändning samspelar och där lärande är något positivt och lustfyllt.

### **8.1.6 Samverkan och organisation för elever i lässvårigheter**

Resultatet visar att organisation och samverkan, mellan klasslärare och speciallärare inom skolan och mellan skolan och hemmet är en förutsättning för att elever i lässvårigheter så tidigt som möjligt ska kunna lyckas att utveckla läsintresse, läsmotivation och tilltro till sin läsförmåga och att denna samverkan kan se olika ut. Resultatet visar att skolor som beskrivs fungera bra vad gäller att tidigt kunna identifiera elever i lässvårigheter och tidigt sätter in insatser utmärks av att det finns årshjul för screening, uppföljning och tidiga insatser som leds av specialläraren utifrån Skolverkets bedömningsstöd, men med tillägg för snabb och säker avkodning genom tester som Legi Lexi eller H 4. Dessa skolor utmärks av en samverkan mellan specialläraren och klassläraren, en skola beskriver ett framgångsrikt trelärarsystem, där de kontinuerligt för en dialog om var elever i lässvårigheter befinner sig i sin utveckling och hur och vem som går vidare med vilka insatser, individuellt, i liten grupp och i helklass. Denna organisation liknar den som beskrivs i Response to Intervention, en specialdidaktisk modell för att förebygga lässvårigheter (Nilvius, 2022), där organisationen för samverkan mellan speciallärare och klasslärare, samt det kollegiala samtalet utifrån elevernas resultat för vidare insatser på olika nivåer, är en tydlig framgångsfaktor. Det formativa arbetssättet som beskrivs på alla nivåer i organisationen liknar även framgångsfaktorerna som framkommer i Hatties (2009) metaanalys om synligt lärande. När denna samverkan inte finns eller inte organiseras systematiskt identifieras en rad hinder i resultatet för att eleven i lässvårigheter ska få förutsättningar att utvecklas på bästa sätt. Ytterligare ett resultat från vår studie är informanternas beskrivningar av samverkan kring läsfrämjande insatser för elevernas läsintresse och läsmotivation på skolorna. Flera goda exempel ges i resultatet för att gemensamt utveckla ett läsintresse i kollegiet. Att tillsammans i kollegiet väcka en passion för böckerna och läsning genom att samtala och visa varandra litteratur och modellera hur god läsundervisning kan se ut, är ett av kännetecknen som är en nyckelfaktor vad gäller undervisning och långsiktigt lärande enligt Tjernberg (2023). Mot bakgrund av denna studies resultat, och även mot bakgrund av tidigare forskning, om hur viktigt det är för en elev i lässvårigheter att alla samverkar strukturerat och systematiskt kring hela elevens läsförmåga, inklusive läsintresse, läsmotivation och tilltro till sin egen förmåga, är det mycket problematiskt att de sistnämnda faktorerna inte ingår i Skolverkets obligatoriska kartläggningmaterial för årskurs 1-3.



## 8.2 Metoddiskussion

Studien har genomförts genom en fenomenografisk forskningsansats då vi ville ta reda på klasslärare och speciallärares uppfattningar om hur de arbetar med att utveckla elevers läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin egna läsförmåga för elever i årskurs 1-3 och vad lärarna gör för att främja detta. Genom forskningsansatsen fick vi ett rikt material av svar på lärarnas variation och skicklighet i undervisningen där både likheter och skillnader tydligt framkom vilket gjorde att valet av forskningsansats kändes som rätt val för studien. Det gedigna materialet gjorde att vi fick svar på våra forskningsfrågor. Materialet kan fungera som inspiration för att utveckla undervisning för elever i lässvårigheter. Vårt val av metod grundar sig på en kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer där vi ville undersöka klasslärare och speciallärares erfarenheter av att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever i lässvårigheter i årskurs 1-3. I studien strävade vi inte efter att få fram ett generaliserbart resultat utan efter att få fram en variation av riktigt goda exempel på framgångsrik undervisning för elever i lässvårigheter. Genom de semistrukturerade intervjuerna med både öppna och riktade frågor gavs informanterna möjlighet att beskriva sina erfarenheter och kunskaper av framgångsrik undervisning. Utifrån detta vill vi så ärligt och tydligt vi kan framföra våra informanternas beskrivningar och goda exempel. Då våra informanter var spridda över hela Sverige beslutade vi oss för att kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer var mest lämplig för vår studie, i stället för en kvantitativ metod med observationer. Fördelen med detta metodval var att vi båda som forskare kunde delta vid intervjuerna och turas om att ställa följdfrågor vid behov. Metoden är även anpassningsbar och vi kunde vara flexibla och samspela med informanterna. Vi ser dock en nackdel med detta metodval då vi med egna ögon hade kunnat ta del av klasslärarnas och speciallärares undervisning vid observationer. I den kvalitativa metoden får vi förlita oss på att lärarna undervisar på det sätt de beskriver i intervjuerna, vilket enligt Kvale och Brinkmann (2014) kan vara en svaghet i valet av metod.

Vi anser att vi fått ett rikt material av alla informanternas erfarenheter, kunskaper och framgångsfaktorer att utgå ifrån i vår analys vilket styrker tillförlitligheten i validiteten i studien. Då vi båda kunnat delta i alla intervjuer, läsa alla intervjuer som transkriberats samt gemensamt deltagit i analysarbetet för att hitta och kategorisera teman utifrån informanternas svar anser vi att validiteten i studien är hög. Vi ser att det har varit en styrka att vara två i detta arbete då vi gemensamt tolkat materialet för att finna de viktigaste fynden i studien. Att tolka materialet i en kvalitativ forskning kan enligt Uljens (1989) vara problematiskt då det gäller att verkligen fånga informanternas tolkning på ett tillförlitligt sätt. Vid upprepade tillfällen har vi ställt oss frågan om vi har rätt "glasögon" på för att finna dessa guldkorn gentemot studiens syfte och mål. Vi hade inga svårigheter att få informanter att ställa upp i studien. Då åtta informanter får anses som många i sammanhanget anser vi att studiens reliabilitet blir god. Då vi även utförde två pilotintervjuer för att pröva våra intervjufrågor inför studien fick vi även möjlighet att justera frågorna så de blev utförligare svar och passade studiens syfte bättre, vilket enligt Jacobsson och Skansholm (2019) styrker studiens reliabilitet. Nackdelen med semistrukturerade intervjuer är dock att det är mycket tidskrävande både att intervjua, att tematisera och analysera. I studien gjordes ett strategiskt urval av särskilt skickliga

informeranter som på olika sätt utmärkt sig genom att vara engagerade och framgångsrika inom studiens forskningsfrågor vilket givit studien ett gediget material av goda exempel på framgångsrik undervisning för elever i lässvårigheter och gett oss svar på studiens syfte och frågeställningar. Om valet av informanter hade varit generellt hade studiens resultat troligtvis sett ut på ett annat sätt.

### 8.3 Kunskapsbidrag/ slutsats

Studiens kunskapsbidrag visar att elever som av olika anledningar är i lässvårigheter skyndsamt måste få ihållande dagligt stöd i skolan för att både explicit lära sig att avkoda text och att de samtidigt, får tillhöra en läsande gemenskap i klassen genom lärarens dagliga högläsning. De båda faktorerna beskrivs bygga broar till elevens läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin egen läsförmåga. Denna beskrivning av särskilt skickliga lärare i vår studie ger tre tydliga implikationer för vad det specialpedagogiska stödet bör innehålla och hur det kan utformas på organisations-, grupp- och individnivå i årskurs 1-3, för att ge förutsättningar för elever i lässvårigheter att utveckla elevens läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga. För det första måste klassläraren enligt studiens resultat avsätta rikligt med daglig tid för enskild läsning eller läsning två och två som en huvudaktivitet för *alla* elever i klassrummet. Detta kunskapsbidrag ger implikationer för att tidigt bryta mönstret av den så kallade Matteuseffekten, att elever i lässvårigheter läser mindre tid. Den dagliga tiden för läsning för *alla* frigör även tid och möjlighet för klassläraren att ge intensifierat stöd till elever i lässvårigheter med fokus på avkodning, läsflyt och att eleven får upptäcka boken på olika lekfulla sätt. Läsning två och två, förespråkas av informanterna, hellre än tyst läsning för elever som är på väg att få ett läsflyt. Klassrummet beskrivs behöva en riklig tillgång till pappersböcker samt även ge möjlighet att använda digitala verktyg på ett genomtänkt sätt. Klasslärarna och speciallärare beskrivs även behöva ett eget läsintresse och en vilja att samtala med elever om deras läsning samt att vara nära eleverna i lässvårigheter för att de ska kunna låna koncentration och läsintresse av lärarna, vilket överensstämmer med studiens sociokulturella teori och relationella perspektiv. Klasslärarna och speciallärarna måste ha råkoll på elevens läsutveckling, tydligt visa och uppmuntra elevens små framsteg, samt planera för ny undervisning utifrån elevens behov, enligt informanternas beskrivningar. Att elever i lässvårigheter känner att de lyckas i sin läsning och ser att de går framåt genom sin lästräning beskrivs som särskilt viktigt för att skapa läsmotivation och tilltro till sin egen läsförmåga, vilket ger en vilja att fortsätta att läsa.

För det andra ger studiens kunskapsbidrag implikationer för att klassläraren dagligen måste avsätta tid för lärarens högläsning med aktiva textsamtal för att elever i lässvårigheter ska bli stärkta i sin tankekraft om texten, få skratta, bli berörda och samtala om texten tillsammans med sina kamrater och få tillhöra en läsande gemenskap, vilket beskrivs som den mest motivationshöjande läsaktiviteten, särskilt för elever i lässvårigheter. Genom den gemensamma högläsningen ökar samtidigt den språkliga förståelsen och vetgirigheten av att vilja läsa för att lära sig, vilket bidrar till den inre läsmotivationen som behövs som drivkraft för den självständiga läsningen. Den gemensamma högläsningen beskrivs av informanterna som en lång litterär utflykt tillsammans, vilket bidrar till en specialdidaktisk kraftfull insats på gruppnivå, där eleverna och läraren tillsammans skapar en nyfiken upplevelse av litteraturen

där läsning är coolt. För det tredje ger studiens kunskapsbidrag implikationer för att samverkan mellan klasslärare och speciallärare måste vara strukturerad med fokus på tidig upptäckt och ihållande periodvisa interventioner av specialläraren, samt stöd till klassläraren genom specialläraren för hur undervisning kan genomföras på organisation-, grupp- och individnivå för att eleven i lässvårigheter inte ska överges all tid då eleven inte får speciallärarstöd. En framgångsfaktor i resultatet är organisationen i ett trelärarsystem där tredjeläraren har kontakt med specialläraren för samtal om dagliga insatser för elever i lässvårigheter utifrån den enskilda elevens behov. För att stödja samverkan mellan klasslärare och speciallärare beskrivs specialpedagogiska implikationer utifrån två parallella årshjul. Det ena årshjulet beskrivs ha fokus på screening, uppföljning och undervisning för elevers avkodning. Det andra årshjulet beskrivs ha fokus på läsfrämjande insatser med inspiration för läraren om litteratur, undervisning och gemensamma läsaktiviteter, med avsikt att hjälpa varandra i kollegiet att som lärare vara en passionerad läsande förebild, som elever i lässvårigheter kan låna läsintresse av. Alla, både elever och lärare, behöver få tillhöra en läsande gemenskap.

Mot bakgrund av denna studies resultat och även mot bakgrund av tidigare forskning är det högst nödvändigt att alla systematiskt på organisations-, grupp- och individnivå följer och ger undervisning som riktar sig mot *hela* elevens läsförmåga, där även elevens läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin egen läsförmåga ingår som viktiga delar. I Skolverkets obligatoriska kartläggningmaterial för årskurs 1-3 ingår inte detta som tydliga delar, vilket vore högst önskvärt för att alla elever, även elever i lässvårigheter, ska få en möjlighet till en livslång lust att läsa och lära.

## 8.4 Förslag på vidare forskning:

I en nyligen presenterad longitudinell studie av Vinterek m.fl. (2020), visar resultatet hur läsningen av sammanhängande text har minskat dramatiskt i skolan, för årskurs 6 och årskurs 9. 50 % av eleverna i årskurs nio läser inte ens en sammanhängande sida av facklitteratur på papper eller på skärm en vanlig skoldag. Motsvarande siffra år 2007 var, 33 %. I studiens resultat framkommer det att vissa lärare till och med uppgav att de helt valde bort läsningen, eftersom de kände att det inte var någon idé då eleverna inte tyckte det var kul eller inte förstod vikten av läsning. Mot bakgrund av framgångsfaktorerna i vår studies resultat skulle det vara intressant att göra en liknande longitudinell studie med start i förskoleklass där man ser och följer både elevers avkodning och läsintresse. De deltagande lärarna skulle avsätta rikligt med tid för läsning som en huvudaktivitet varje dag både genom högläsning och samtal självständig eller läsning parvis. En självklar förutsättning för att projektet skulle få starta är att skolan har ett bemannat skolbibliotek, rikligt med litteratur i pappersform i varje klassrum, samt digitala hjälpmedel för varierande lästräning och kompensatoriskt stöd. Ytterligare förutsättning för deltagande i projektet skulle vara en proaktiv specialdidaktisk modell inspirerad av RtI, där klasslärare och speciallärare får förutsättningar att kunna samverka och ge ihållande riktad stöd till elever i lässvårigheter varje dag. Vidare skulle det vara intressant att inom studien satsa medvetet både på lärarnas och elevernas möjlighet att tillhöra en läsande gemenskap både i kollegiet och i klassrummet. Ge läsningen tid, väck vetgirigheten! är arbetsnamnet för den longitudinella studien.

## 9 Referenser

- Alatalo, T. (2021). *Högläsning – didaktik för språk- läs- och skrivutveckling*. Studentlitteratur.
- Allington, R. L. (2013). What really matters when working with struggling readers. *The Reading Teacher* 66(7), 520-530. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1154>
- Andersson, J. (2015). *Med läsning som mål: Om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Statens kulturråd.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bjar, L. & Frylmark, A. (Red.). (2009). *Barn läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv*. Studentlitteratur.
- Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. London: National Literacy Trust.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder (3:a uppl.)*. Liber.
- Byström, A. & Bruce, B. (Red.). (2019). *Att vara speciallärare*. Gleerups Utbildning AB.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Studentlitteratur.
- Dalby, M.A. (1992). *Bogen om leasing*. Köbenhavn: Danmarks pædagogiske institut.
- Ekenhill, M. & Nilholm, C. (Red). (2022). *Läs- och skrivundervisning utifrån elevers varierande behov*. Första upplagan. Gleerups Utbildning AB.
- Elwér, Å. Fridolfsson, I. Samuelsson, S. & Wiklund, C. (2016). *LäSt. Test i läsförståelse, läsning och stavning för åk 1-6*. Hogrefe Psykologiförlaget.
- Ehri, L. (2022). What Teachers Need to Know and Do to Teaching Letter-Sounds, Phonemic Awareness, Word Reading, and Phonics. *The Reading teacher*, 76(1), 53-61. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1002/trtr.2095>
- Ehri, L., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence From the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. <https://doi.org/10.1598/rrq.36.3.2>
- Fridolfsson, I. (2020). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Studentlitteratur.
- Fridolfsson, I. (2016) *Vallmomodellen Balanserad läs- och skrivinlärning*. Studentlitteratur.

- Fridolfsson, I. (2022). *Vallmomodellen Del 2. Balanserad läs- och skrivinlärning*. Studentlitteratur.
- Fälth, L. (Red.). (2022). *Läs- och skrivundervisning utifrån elevers varierande behov*. Första upplagan. Gleerups Utbildning AB.
- Fälth, L. Gustafson, S. Tjus, T. Heimann, M. & Svensson, I. (2013). Computer-assisted interventions. Targeting reading skills of children with reading disabilities - A longitudinal study: Computer - assisted interventions. *Dyslexia*. (Chichester, England). 19(1), 37-53  
<https://doi.org/10.1002/dys.1450>
- Fälth, L. Gustafson, S. Tjus, T. & Svensson, I. (2014). Lärarnas erfarenheter av deltagande i en datorbaserad interventionsstudie som syftar till att öka elevernas läsförmåga. *Acta Didactica Norge*. 8(1).  
<https://doi.org/10.5617/adno.1100>
- Gagné, M. & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.  
<https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gambrell, L. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Gambrell, L. (2011). Seven rules of engagement. What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3).  
<https://doi.org/10.1002/trtr.01024>
- Gomes-Najarro (2020). An Empty Seat at the Table: Examining General and Special Education Teacher Collaboration in Response to Intervention. *Teacher Education and Special Education*, 43(2), 109-126.  
<https://doi.org/10.1177/0888406419850894>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.  
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hallin, A. E. (Red.). (2022). *Läs- och skrivundervisning utifrån elevers varierande behov*. Gleerups Utbildning AB.
- Herrlin, K. & Lundberg, I. (2014). *God läsutveckling kartläggning och övningar (3:a uppl.)*. Natur & kultur.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to prestation*. London: Routledge. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9198-8>

- Høien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi från teori till praktik*. Natur & Kultur.
- Ingvar, M. (Red.). (2011). *Knäck koden En hoppfull bok om dyslexi*. JB Public Relations.
- Jacobson, C. (2020). En modell över läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter* (1, 2020).
- Jacobsson, K., & Skansholmen, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete: i skola och behandling*. Myndigheten för skolutveckling.
- Johansson, M. (2009). Forskarens ståndpunkt i den fenomenografiska forskningen. ett försök att formulera en egen position. *Pedagogisk forskning*. Sverige. 14(1). 45-58. ISSN 1401-6788.
- Jönsson, B. (2023). *BRAVKOD*. Studentlitteratur. Hämtat 2023-05-17. <https://www.studentlitteratur.se/kompetensutveckling/skola-7-gyvux/specialpedagogik/bravkod---digitalt-utbildningspaket>
- Kamhi, A. & Catts H. (2013). *Language and Reading Disabilities* (3rd Edition). Pearson Education.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:a uppl.). Studentlitteratur.
- Körling, A-M. (2016). *Ovan trädtopparna: berättelser om att lära sig läsa och fortsätta läsa*. BTJ Förlag.
- Körling, A-M. (2022). *Väck läslusten i skolan! En bok för alla*.
- Larsson, J. & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(1). 55-64. <https://doi.org/10.1080/17482620601068105>
- LegiLexi. (2023). *LegiLexi – God läsförmåga*. Hämtad 2023-05-17 från <https://legilexi.org/>
- Liberg, C. (2008). *Läs- och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag. Att erövra världen : dokumentation av konferensen Grundläggande färdigheter i läsning, skrivning och matematik 26-27 november 2007*. (s. 53-68)
- Lindblå, P. (2023). *Trädet Webb*. Lindblå läs & skrivutveckling AB. Hämtad 2023-05-17 från <https://www.dyslexi.eu/>

Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality*. Harper & Row.

Melby-Lervåg, M. (2012). The Relative Predictive Contribution and Causal Role of Phoneme Awareness, Rhyme Awareness, and Verbal Short-Term Memory in Reading Skills: A Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 101-118.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.621215>

Meyer, A. Rose, D-H & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning, Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

Morgan, P. & Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-184.  
<https://doi.org/10.1177/001440290707300203>

National Reading Panel, (2000). *Teaching children to read: An Evidence- Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of Subgroups*. National Institutes of Health.

Nilvius, C. (2022). *Response to Intervention - en specialdidaktisk modell för att förebygga lässvårigheter. Från samlat forskningsläge till tillämpning i svensk skolkontext*. Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och lärande, Linnéuniversitetet, Växjö.  
<http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1659786/FULLTEXT01.pdf>

Palinscar och Brown (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.  
[http://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](http://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla pedagogiken: Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter (Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik), Nr.11.

Reichenberg, M. (Red.). (2020). *Positiv specialpedagogik Teorier och tillämpningar*. Studentlitteratur.

Reichenberg, M. & Andreasson, R. (2019). Self-Efficacy as a predictor of reading instruction: a comparison between Norwegian and Swedish teachers. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1-29.  
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.14>

Reichenberg, M. & Emanuelsson, B-M. (2014). Elever i årskurs 3 läser och samtalar om text. En interventionsstudie. *Acta Didactica Norge*. 8(1):11  
<https://doi.org/10.5617/adno.1103>

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Sanacore, J. (2002). Struggling literacy learners benefit from lifetime literacy efforts. *Reading Psychology*, 23(2), 67-86.  
<https://doi.org/10.1080/027027102760351007>

Skolverket (2018). *Motivationsskapande undervisning och lärmiljö*. Skolverket.

Skolverket. (2020). *Läsa, skriva, räkna – garanti för tidiga insatser*. Skolverket.

Skolverket. (2021). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Skolverket.

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. Skolverket.

Skolverket. (2023). *Bedömningsstöd i Svensk och Svenska som andraspråk i grundskolan årskurs F-3*. Skolverket. Hämtad 2023-05-17.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/bedomning-i-grundskolan/bedomningsstod-i-amnen-i-grundskolan/bedomningsstod-svenska-svenska-som-andrasprak-grundskolan>

Soodak, L.C. & Podell, D.M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27. 66-81.  
<https://doi.org/10.1177/002246699302700105>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2023, 10 maj). Läs och skrivsvårigheter.  
<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/las--och-skrivsvarigheterdyslexi/>

Statens beredning för medicinsk utvärdering. (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar – Tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering SBU. ISBN 978-91-85413-66-9.

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

Stutz, F. Schaffner, E och Schiefele, U. (2015). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and individual differences*. 45, January 2016, 101-113.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022>

Suggate, S. P. (2014). A Meta-Analysis of the Long-Term Effects of Phonemic Awareness, Phonics, Fluency, and Reading Comprehension Interventions. *Journal of Learning Disabilities*. 49(1), 77-96.  
<https://doi.org/10.1177/0022219414528540>



Swanson, Vaughn, Wanseck, Petscher, Heckert, Cavanaugh, Kraft & Tackett. (2011). A synthesis of Read-Aloud Interventions on Early Reading Outcomes Among Preschool Through Third Graders at Risk for Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*. 44(3), 258-275. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>

Swärd, A-K, Reichenberg, M & Fischbein, S. (2020). *Positiv specialpedagogik. Teorier och tillämpningar*. Studentlitteratur.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (3:a upplagan). Studentlitteratur.

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Norstedts.

Taube, K. (2013), *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Nordstedts Akademiska Förlag.

Taube, K. Fredriksson, U. & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever. Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Vetenskapsrådets rapporter.

Tjernberg, C. (2023). Key factors for teaching and learning – Teachers' experiences and reflections. *Research Square*.  
<https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2212915/v2>

Tjernberg, C., & Heimdahl Mattson, E. (2014) Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891336>

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer* (3. uppl.). Studentlitteratur.

Trugs. (2023). *Svenska Trugs – Svenska lässpel*. Hämtat 2023-05-17  
<https://bornholmsmodellen.se/trugs/>

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi-forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.

Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T., & Liberg, C. (2020). The decrease of school related reading in Swedish compulsory school. Trends between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>

Vygotskij, Lev .S. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.

Westlund, B. (2013). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. Natur & kultur.

Willingham, D. T. (2018). *Den läsande hjärnan*. Natur & kultur.

Örtendal, M. (2011). *Läsinlärning i 7 steg*. Liber AB.

# Bilagor

## 9.1 Bilaga 1 Missivbrev



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH  
SPECIALPEDAGOGIK, IPS

2023-01-23

Informationsbrev och förfrågan om medverkan till lärare och speciallärare i studien om motivationens, intressets och tilltrons betydelse för läsning för elever i lässvårigheter.

**Vad och varför?** Vi heter Ann-Christin Källman och Susanne Spindel och studerar till speciallärare vid Göteborgs Universitet. Under vårterminen skriver vi vårt examensarbete. I vår studie vill vi undersöka hur lärare och speciallärare beskriver framgångsfaktorer för hur de arbetar med att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever i lässvårigheter i årskurs 1-3. Vi önskar därför intervjua särskilt skickliga lärare och speciallärare som medvetet arbetar med att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever i lässvårigheter i årskurs 1-3. Det är i den egenskapen vi kontaktar dig och undrar om du vill delta som informant i vår studie?

**Hur?** Vi planerar för att intervjun kommer att ta cirka 60 minuter. Vi kommer gemensamt överens om en tid som passar oss inom några veckor. Om du önskar att delta i studien kommer intervjufrågorna att skickas ut cirka en vecka innan intervjun. Intervjun kommer att genomföras via zoom och spelas in på våra mobiler. Alla deltagare kommer att få ett exemplar på den färdiga uppsatsen.

**Etik** Inspelningarna på våra mobiler kommer att raderas efter studien. Vi kommer att följa de forskningsetiska principer som återges i Vetenskapsrådet (2017). Det innebär att du som informant själv har rätt att bestämma om och hur länge du vill delta samt på vilka villkor du deltar i studien utifrån samtyckeskravet. Du kan när som helst avbryta din medverkan i studien. Du blir garanterad att dina personuppgifter avidentifieras och din datainformation hanteras med sekretess utifrån konfidentialitetskravet. Information som framkommer under intervjuerna kommer endast att användas i forskningsändamål inom vår studie i enlighet med nyttjandekravet.

Om du accepterar att medverka i vår studie eller har några frågor angående studien kan du kontakta oss via e-post eller mobil.

Med vänliga hälsningar Ann-Christin Källman och Susanne Spindel

[anki.kallman@mullsjö.se](mailto:anki.kallman@mullsjö.se) 0730-750184

[susanne.spindel@uddevalla.se](mailto:susanne.spindel@uddevalla.se) 0738373473

Vetenskapligt ansvarig:

Universitetslektor Göran Söderlund

[goran.soderlund@gu.se](mailto:goran.soderlund@gu.se)

## 9.2 Bilaga 2 Intervjuguide till klasslärare

20230201



### INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK, IPS

#### **Bakgrundsfrågor:**

Vilken utbildning och vilka fortbildningar har du? Berätta. Hur länge har du arbetat som klasslärare?

#### **Intervjufrågor till klasslärare:**

1. Berätta om läsundervisningen under en vanlig vecka i ditt arbete.
2. Är det någon del i läsundervisningen som är särskilt viktig för eleverna och som får större fokus? Berätta, vad och varför?
3. Är det någon del som är särskilt viktig för elever i lässvårigheter? Berätta vad och varför?
4. Hur ser progressionen och uppföljning ut i läsundervisningen från årskurs 1-3?  
- Är det något som är särskilt viktigt för elever i lässvårigheter?
5. Berätta fritt hur du tänker kring betydelsen av följande faktorer för läsundervisning:
  - innehåll, organisation
  - förhållningssätt och relationer
  - analogt/digitalt
  - den fysiska miljön
  - den sociala miljön
6. Vad tror du att eleverna tycker om läsning? Hur märker du det på eleverna?
  - Vad gör du om du märker att de inte tycker om att läsa?
  - Märker du någon skillnad mellan de elever som med läser med lätthet och de elever som är i lässvårigheter?
  - Hur möter du elevernas tankar om läsning?
7. Hur ser undervisningen och ditt förhållningssätt ut för att utveckla läsmotivation, läsintresse för alla elever på gruppnivå och för elever i lässvårigheter på individnivå?
8. Hur ser undervisning ut för att utveckla tilltro till sin läsförmåga för alla elever på gruppnivå och för elever i lässvårigheter på individnivå?
9. Vilken betydelse har elevernas läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga?

- Har det någon koppling till närvaro och hur de trivs i skolan?
10. Vilka är de mest framgångsrika arbetsätten och undervisningsmetoderna i din läsundervisning och hur märker du det? Berätta och ge exempel från ditt klassrum.
- Är det något av det som är särskilt viktigt för elever i lässvårigheter?
  - Hur är de arbetsätten och undervisningsmetoderna, som du har beskrivit, relaterade till läsmotivation, läsintresse och elevens tilltro till sin läsförmåga?
11. Hur ser möjligheterna respektive hindren ut för att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever i lässvårigheter?
12. Beskriv samarbetet med speciallärare angående läsundervisning och specifikt för att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever i lässvårigheter?
- Hur skulle du önska att samarbetet ser ut med speciallärare för att utveckla läsningen?
  - Hur kan specialläraren hjälpa till att utveckla undervisningen på organisation-, grupp- och individnivå

## 9.3 Bilaga 3 Intervjuguide till speciallärare

20230201



### INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK, IPS

#### **Bakgrundsfrågor:**

Vilken utbildning och vilka fortbildningar har du? Berätta. Hur länge har du arbetat som speciallärare?

#### **Intervjufrågor till speciallärare:**

1. Berätta om läsundervisningen under en vanlig vecka i ditt arbete.
2. Är det någon del i läsundervisningen som är särskilt viktig för eleverna och som får större fokus? Berätta, vad och varför?
3. Är det någon del som är särskilt viktig för elever i lässvårigheter? Berätta vad och varför?
4. Hur ser progressionen och uppföljning ut i läsundervisningen från årskurs 1-3? - Är det något som är särskilt viktigt för elever i lässvårigheter?
5. Berätta fritt hur du tänker kring betydelsen av följande faktorer för läsundervisning:
  - innehåll, organisation
  - förhållningssätt och relationer
  - analogt/digitalt
  - den fysiska miljön
  - den sociala miljön
6. Vad tror du att eleverna tycker om läsning? Hur märker du det på eleverna?
  - Vad gör du om du märker att de inte tycker om att läsa?
  - Märker du någon skillnad mellan de elever som med läser med lätthet och de elever som är i lässvårigheter?
  - Hur möter du elevernas tankar om läsning?
7. Hur ser undervisningen och ditt förhållningssätt ut för att utveckla läsmotivation, läsintresse för alla elever på grupp nivå och för elever i lässvårigheter på individ nivå?
8. Hur ser undervisning ut för att utveckla tilltro till sin läsförmåga för alla elever på grupp nivå och för elever i lässvårigheter på individ nivå?
9. Vilken betydelse har elevernas läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga?
  - Har det någon koppling till närvaro och hur de trivs i skolan?

10. Vilka är de mest framgångsrika arbetssätten och undervisningsmetoderna i din läsundervisning och hur märker du det? Berätta och ge exempel.

- Är det något av det som är särskilt viktigt för elever i lässvårigheter?
- Hur är de arbetssätten och undervisningsmetoderna, som du har beskrivit, relaterade till läsmotivation, läsintresse och elevens tilltro till sin läsförmåga?

11. Hur ser möjligheterna respektive hindren ut för att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever i lässvårigheter?

12. Beskriv samarbetet med klasslärare angående läsundervisning och specifikt för att utveckla läsmotivation, läsintresse och tilltro till sin läsförmåga för elever i lässvårigheter?

- Hur skulle du önska att samarbetet ser ut med klasslärare för att utveckla läsningen?
- Hur kan specialläraren hjälpa till att utveckla undervisningen på organisation-, grupp- och individnivå?