



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Läsläxan

**En studie om lärares syn på föräldrars medverkan i
läsundervisningen**

Eva Molin

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht2009
Handledare: Anders Hill
Examinator: Inga-Lill Jakobsson
Rapport nr: HT09-2611-09 SpecLär

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2009
Handledare: Anders Hill
Examinator: Inga-Lill Jakobsson
Rapport nr: HT09-2611-09 Speclär
Nyckelord: Läsläxa, föräldrar, läsutveckling, läsundervisning

Samverkan med föräldrar kring barns läsutveckling sker nästan uteslutande genom läsläxor. Studien syftar till att undersöka lärares uppfattningar om föräldrars medverkan i läsundervisningen samt analysera vilka faktorer som påverkar den betydelse föräldrar kan få för sitt barns läsutveckling.

Som teoretisk utgångspunkt används ett sociokulturellt perspektiv där en interaktionistisk syn på lärande och utveckling är grundläggande faktorer. En god läsutveckling förutsätter ett dialogiskt möte mellan en elev och en mer kompetent vuxen, ex. en lärare eller en förälder.

Studien är kvalitativ och har lärarintervjuer som empirisk grund. Intervjuer har gjorts med sex klasslärare i årskurs 1 som arbetar med den första läsundervisningen. Tre pedagoger med specialläraruppgifter har också intervjuats. Analysen har utförts med en hermeneutisk tolkningsansats. Intentionen är att presentera ett fruktbart sätt att förstå en företeelse, i detta fall läsläxan.

Föräldrar kan komma att spela en viktig roll i sina barns läsundervisning. Hur viktig läsläxan och föräldrars insatser blir för varje elev beror bl.a. på hur skolan organiserar klasser, personal och elever. Skolans organisation påverkar den tid som läraren kan använda för att ge stöd till varje elev. Lärares sätt att planera och genomföra sin undervisning, vilka prioriteringar som görs och vilka förväntningar läraren har på föräldrars insatser påverkar också den betydelse som föräldrar får för sina barns läsutveckling. Slutligen kan en skillnad i barns behov av stöd i läsutvecklingen och skolans möjlighet att ge ett sådant stöd medverka till att den lästräning som eleven får i hemmet blir särskilt betydelsefull.

Innehållsförteckning

1 Bakgrund	1
2 Syfte och frågeställningar	1
3 Forskningsgenomgång	2
3.1 Barnet	2
3.2 Social bakgrund	2
3.3 Skolmiljö och undervisning.....	3
3.4 Matteuseffekten	6
3.5 Läsläxan.....	7
3.6 Ansvar.....	9
4 Metodologi	10
4.1 Vetenskaplig ansats	10
4.1.1 Ett sociokulturellt perspektiv	10
4.1.2 Hermeneutisk ansats	11
4.2 Val av metod.....	11
4.3 Urval	12
4.4 Genomförande	12
4.5 Analysförfarande	12
4.6 Validitet och reliabilitet	13
4.7 Generaliserbarhet.....	13
4.8 Etiska ställningstaganden	14
5 Resultat	14
5.1 Klasslärare i år 1	14
5.1.1 Hur ser läsundervisningen ut?.....	15
5.1.2 Hur motiverar lärare läsläxan?.....	15
5.1.3 Hur ser lärare på föräldrars påverkan av läsutvecklingen?.....	17
5.1.4 Vilka problem kan uppstå kring läxan?	18
5.1.5 Hur ser lärare på skolans möjlighet att kompensera bristande lässtöd i hemmet? 19	
5.1.6 Vilken betydelse får läsläxan för ett barns läsutveckling?	21
5.2 Intervjuer med speciallärare	23
6 Diskussion	25
6.1 Metodreflektion	25
6.2 Resultatdiskussion	26
6.3 Specialpedagogiska implikationer	29
6.4 Fortsatt forskning.....	31
Referenslista	31
Bilaga 1 Intervjufrågor	35

1 Bakgrund

I vårt västerländska samhälle är behovet av god språklig kompetens stort. Kraven på läs- och skrivkunnighet tilltar i takt med en ökad valfrihet och ett stort informationsflöde. För att kunna styra över sitt eget liv och påverka hur det utvecklas måste man kunna granska och ifrågasätta de val man ställs inför och de konsekvenser som följer. I dessa sammanhang är läs- och skrivkunnighet ett betydelsefullt verktyg.

Under mina år som verksam lärare har jag arbetat både på låg- och mellanstadiet. Då jag för första gången fick ensamt ansvar för en åk 1 blev det dags att plocka fram de slumrande kunskaperna i läsinlärning och ta ställning till hur jag ville undervisa. Till min hjälp hade jag lärdomar från min utbildning, minnen från min egen skolgång samt tips och råd från arbetskamrater. Kollegiet bestod av äldre och mycket erfarna och duktiga lärare. Deras undervisning byggde på ett av två arbetssätt, antingen undervisade man enligt LTG-metoden eller också utgick läsundervisningen från traditionella läseböcker. Den valda undervisningsmetoden påverkade hur lärarna organiserade användandet av läsläxor. Den grupp som arbetade med LTG-metoden läste läxan enskilt med varje barn innan den skickades hem. Den andra gruppen lärare lyssnade på läsläxan först efter att den tränats i hemmet. Så som metoderna användes på den aktuella skolan ställdes enligt min uppfattning skilda krav på föräldrarna.

Med några fler år av erfarenhet upptäckte jag att läsläxan ibland medförde problem för barn och/eller föräldrar. Jag upplevde bl.a. hur glädjen att börja skolan och nyfikenheten inför lässtarten gick förlorad hos vissa barn på grund av missuppfattningar mellan barn, föräldrar och lärare. Brist på information om läsläxans genomförande och föräldrars föreställningar om läsutveckling kunde resultera i dåligt anpassade krav.

Under åren har jag hört lärare och rektorer resonera på ett sätt som speglat en syn på vissa föräldrar som lata, slarviga och ointresserade av sina barns läsutveckling. Inför skrivandet av individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram har jag fått rekommendationer att *"vara tydlig med att föräldrarna måste göra sin del, så att skolan har ryggen fri"*. Detta sätt att uttrycka sig tyder på att skolan inte är beredd att fullt ut ta sitt ansvar för de elever som har mindre möjlighet till stöd hemifrån. Sammantaget har dessa erfarenheter fått mig att fundera på föräldrars och lärares skilda ansvar och uppgifter i samband med läsundervisningen.

Min önskan är att denna studie ska medverka till fler diskussioner kring de faktorer som påverkar ett barns möjlighet till en god läsutveckling.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka lärares uppfattningar om föräldrars medverkan i läsundervisningen samt att analysera vilka faktorer som påverkar den betydelse föräldrar kan få för sitt barns läsutveckling. För att fokusera mitt syfte använder jag mig av följande frågeställningar:

- Hur ser läsundervisningen ut?
- Hur motiverar lärare läsläxan?
- Hur ser lärare på föräldrars påverkan på läsutvecklingen?
- Vilka problem kan uppstå kring läsläxan?

- Hur ser lärare på skolans möjlighet att kompensera för bristande lässtöd i hemmet?

3 Forskningsgenomgång

För de allra flesta går det tämligen lätt att lära sig läsa och skriva men dessvärre finns det ett antal elever som får problem med sin läs- och skrivutveckling. Enligt Mats Myrberg (2007) handlar det om nästan 5 % av de ungdomar som lämnar skolan. Förklaringen till dessa svårigheter kan vara många. Synen på elevers svårigheter pendlar mellan ett kategoriskt eller ett relationellt perspektiv. Det kategoriska perspektivet förlägger svårigheterna hos eleven och dess bakgrund medan det relationella perspektivet vänder blicken mot omgivningen, till exempel skolan. Siv Fischbein (2007) menar dock att elevers svårigheter bör studeras utifrån både individuella förutsättningar och omgivningens villkor, närmare bestämt i samspelet däremellan.

3.1 Barnet

Sedan 1980-talet arbetar Sveriges skolor efter den politiska och ideologiska visionen *En skola för alla*. Det innebär att alla barn, oavsett individuella förutsättningar har rätt till en individanpassad och likvärdig utbildning. De ska också känna delaktighet i den gemenskap som skolan representerar (Nilholm, C. & Björk-Åkesson (red.), 2007).

”En skola för alla betyder en skola, där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov och krav. I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Målet är en skola där alla elever utvecklar kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som stärker deras förmåga både att anpassa sig till det moderna samhället och att delta i förändringen av detta samhälle.” (Utbildningsdepartementet, Regeringens skrivelse 1996/97:112, s.21)

De elever som lärare möter är ingen homogen grupp barn utan de kommer till skolan med olika fysiska och psykiska förutsättningar att lära. De har olika talanger, förmågor och intressen. De har också olika genetiska förutsättningar såsom kognitiv förmåga, koncentrationsförmåga och minneskapacitet. Även den kulturella bakgrunden i form av hemspråk, traditioner, attityder och fostran skiljer barnen åt. (Wolff, 2006; Myrberg, 2007)

3.2 Social bakgrund

Det står helt klart att hemmet har stor betydelse för ett barns läsutveckling. Flera undersökningar har visat på ett starkt samband mellan barns läsförmåga och föräldrars socioekonomiska och/eller kulturella bakgrund (Myrberg, 2001; Taube, 1995, 2007; Wolff, 2006; Skolverket, 2006). Forskare menar att barns läsutveckling främjas av ett stort utbud av texter, såsom böcker, tidningar och skrivna meddelanden i hemmet. De barn som tidigt får kontakt med skriftspråket har ett stort försprång. Genom att få bläddra i böcker och lyssna på berättelser får barnet en känsla för hur texter kan vara uppbyggda. De får också möjlighet att utveckla ett stort ordförråd och ges en chans att diskutera de texter som läses. Detta lägger en grund för barnets förståelse. Högläsningen skapar också en nyfikenhet och ett intresse för sagor och berättelser som så småningom kan vara en viktig drivkraft i att lära sig läsa själv (Lundberg, 2006; Taube, 2007). Även attityder till läsning hos föräldrar och syskon är en viktig samverkande faktor. Föräldrar med god läsvana kan stödja sina barn i den språkliga

utvecklingen medan de föräldrar som själva har negativa upplevelser av läsning omedvetet kan försvåra sina barns utveckling till läsande personer (Myrberg, 2007).

Hugh Catts och Alan Kamhi (2005) kallar denna tidiga introduktion i böckernas värld för Early Literacy Experience. De poängterar dock att avsaknaden av tidiga bokerfarenheter troligtvis inte skapar specifika läs- och skrivsvårigheter (dyslexi) men att de kan spela en avgörande roll för barn med andra riskfaktorer, exempelvis språkliga funktionshinder.

Trots att föräldrar läser allt mindre för sina barn (Myrberg, 2007) vill Inger Fridolfsson (2008) ändå poängtera att vi inte bör lägga för stor vikt vid högläsningens inverkan på läsutvecklingen. Vissa barn är mindre intresserade av böcker eller har svårt att sitta still och koncentrera sig. Skolan vinner inget på att skuldbelägga föräldrar i den situationen.

I boken *Barn upptäcker skriftspråket* diskuteras vilka föräldrarnas uppgifter i läsundervisningen kan eller bör vara (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006). Man lyfter fram Francis och Clarks forskning om barn som lärt sig läsa tidigt, det vill säga innan skolstarten. Undersökningarna visade att det stöd som föräldrar gav sina tidigt läsande barn sällan var detaljerad och strukturerad läsundervisning. Det handlade snarare om att man formade en hemmiljö som var uppmuntrande och lättillgänglig för läsintresserade barn.

Lena M. Olsson (2009) har skrivit Skolverkets sammanfattande analys i kunskapsöversikten *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* Hon beskriver hur den tid som föräldrar spenderar med sina barn har minskat under de senaste 40 åren. Detta beror framför allt på att båda föräldrarna arbetar utanför hemmet i större utsträckning än tidigare. Som en följd av detta tillbringar många yngre barn mer tid på förskola och fritidshem. Olsson skriver att skolan har en viktig funktion att fylla för att minska segregeringen i samhället. Då elevers sociala bakgrund, socioekonomiska status och hemmets läroplan visats ha betydelse för elevens utbildningsresultat ligger det på skolan att minska effekten av dessa skillnader.

Ett viktigt utbildningspolitiskt mål är att skolan ska minska betydelsen av hemmets påverkan och ge alla elever samma möjligheter att nå målen, vilket kommer till uttryck i målet om likvärdighet. (Olsson, 2009, s. 32)

3.3 Skolmiljö och undervisning

De barn vi träffar i skolan kommer alltså från olika hemmiljöer och har olika personligheter, intressen och individuella förutsättningar för att lära sig saker. De befinner sig också på olika nivåer i sin utveckling. Därmed krävs att läraren möter varje elev med det stöd, den stimulans och de medel som just det barnet behöver för att utvecklas till en läsande person.

Under lång tid har det varit vanligt att man förklarat en elevs ev. svårigheter med brister hos barnet själv eller brister i dess hemförhållanden. Olsson (2009) vidhåller att skolmiljön och undervisningen ofta förbises som förklaring då en elev får svårigheter i sitt skolarbete. Myrberg (2001) menar att skillnader i skolstandard, klasstorlek och arbetsmiljö i gruppen kan vara viktiga förklaringar till lässvårigheter. Lärarens kompetens har också stor betydelse för en elevs läsutveckling. Enligt Myrberg innebär hög lärarkompetens kunskap om flera metoder, en variation i arbetssätt och material samt att man anpassar detta till skilda elever i olika situationer.

Den ryske psykologen Lev Vygotskij formulerade redan i början av 1900-talet idéer om hur barns tänkande utvecklas och hur man bäst stöttar barn i deras intellektuella utveckling. Dessa idéer har fått stort genomslag i den svenska skolan under de senaste decennierna. Vygotskij menade att barn lär och utvecklas i interaktion med andra människor. Det är främst i ett dialogiskt möte med en mer kompetent person, vuxen eller jämnårig, som barnet har störst möjlighet att utvecklas optimalt. Vygotskij menade att barn måste utmanas inom sin *proximala utvecklingszon*. Ivar Bråten (1998) förtydligar begreppet på följande sätt:

Den närmaste (proximala) utvecklingszonen betecknar alltså skillnaden mellan det som ett barn kan handskas ensamt med på det kognitiva området och de uppgifter som det kan lösa under medverkan av en vuxen. (Bråten, 1998, s.23)

På senare år har flera röster höjts i protest mot den stora mängden individuellt arbete som förekommer i skolan och inte minst i läsundervisningen (Sandström Kjellin, 2002; Nyström, 2002). Följden av en undervisning som bygger på att elever arbetar själva med olika moment i läsundervisningen är att de får mindre tillgång till lärarens specifika kunskaper. Denna undervisning bygger också på att eleven har ett intresse och en drivkraft att själv söka kunskapen. Genom denna typ av individuell undervisning har eleverna möjlighet att arbeta i sin egen takt men detta är inte tillräckligt för att möta de elever som fått svårigheter i sin läsutveckling (Ahl, 1998).

Fridolfsson vill dock understryka lärares förändrade förutsättningar att bedriva en kvalitativ undervisning (2008). Under de senaste decennierna har många skolor på grund av besparingskrav tvingats minska eller helt ta bort möjligheten till gruppundervisning på lågstadiet. Tidigare var det vanligt att eleverna fick sin första läsundervisning i en mindre grupp där läraren hade större möjlighet att enskilt arbeta med och stödja varje elev. För att skapa sådana grupper idag utnyttjar många skolor sina personella resurser så att exempelvis fritidspedagoger tar hand om delar av klassen vissa lektioner i veckan. Då får klassläraren möjlighet att genomföra delar av läsundervisningen i mindre grupper. Dock gör fritidspedagogernas arbetsbelastning att de inte alltid har tid att förbereda sina lektioner så väl. Ytterligare en förändring som påverkar möjligheten att ta hand om elever med lässvårigheter är att speciallärarna försvann som yrkesgrupp till förmån för specialpedagoger, vilka inte fick någon utbildning i läs- och skrivundervisning eller lässvårigheter. Även lärare som ska undervisa på lågstadiet har ibland saknat läs- och skrivmetodik som ett obligatoriskt ämne under sin utbildning.

Astrid Ahl (1998) har i en studie försökt kartlägga hur den grundläggande läsundervisningen bedrivs i grupper med både förskolebarn och elever i årskurs 1, så kallade barnskolor. Ahl har kunnat påvisa att både likheter och skillnader finns i hur den första läsundervisningen utformas. Till grund för undervisningen ligger skillnader i pedagogiska uppfattningar hos lärare. Beroende på olika förutsättningar i verksamheten har läraren små eller stora möjligheter att förverkliga dessa uppfattningar. I undersökningen av elevers resultat på olika skolor visar det sig att utformningen av undervisningen dock inte har någon stor betydelse. De största skillnaderna visade sig istället mellan olika individer på samma skola. Ahl drar därför slutsatsen att en alltför ensidig läsundervisning inte gynnar samtliga elever. Ahl resonerar också kring den form av individualisering som förekom på de undersökta skolorna. Hon menar att det inte räcker med att eleverna får arbeta i sin egen takt och med uppgifter som intresserar. De flesta elever, även de utan svårigheter, behöver stöd och uppmuntran för att orka engagera sig i arbetet under en längre stund. Ahl ställer sig frågan om det egna arbetet är ett sätt att dölja brister i undervisningen och överlåta ansvaret för elevernas utveckling på dem

själva. Ahl avslutar dock med att konstatera att undervisningsresultat inte enbart beror på lärarens förmåga att undervisa. Även andra orsaksfaktorer inverkar på elevernas resultat.

Även Ia Nyström (2002) har kommit fram till att det inte finns något klart samband mellan en lärarens undervisningsmodell i läsning och elevernas framgångar, utan att olika metoder passar olika barn. Nyström har i en etnografisk studie undersökt hur olika elever utvecklas i läsning. Eleverna kommer till skolan med skilda erfarenheter och bakgrund och måste mötas där de är. Nyström menar att den kommunikativa interaktionen mellan pedagog och elev kan vara både hindrande och utvecklande till sin utformning. Hennes intresse har varit att undersöka hur miljön möter individen eftersom det är i mötet mellan individ och miljö (lärmiljö) som ett lärande kan ske. Resultatet visar att lärmiljön påverkar lärandet och att eleverna snabbt utvecklar olika beteenden och lärstilar. I resultatet delar hon in eleverna i tre kategorier; *löparna* – de som har en bekymmersfri läsutveckling; *gångarna* – de som går framåt i sin läsutveckling men behöver mycket stöd; och *strävarna* – de elever som har en mycket långsam läsutveckling och som behöver mest stöd. Nyström har också kunnat se att den lärstil som eleven tillägnar sig under sin första tid i skolan tenderar att bli oföränderligt.

Under många år har uppfattningarna om hur barn mest effektivt lär sig att läsa gått isär. Två konkurrerande perspektiv om läsinlärning har dominerat fältet. Den ena utgångspunkten poängterar att skriftspråket är ett konstruerat system och inte en direkt förlängning av talspråket (Lundberg, 2006). Att lära sig tala går automatiskt medan läsning kräver explicit undervisning. Läsinlärningen kräver en medvetenhet om kopplingen mellan fonem och grafem och principerna för det alfabetiska systemet måste läras in med automatik. Barn bör, enligt detta synsätt, därför undervisas med en formbaserad metod där de tränar på bokstävers ljud och form, för att sedan sätta ihop dessa ljud till stavelser och ord. Det är först då barnet har en säker avkodning som man kan inrikta sig på en texts innehåll. Denna metod kallas syntetisk metod eller ljudningsmetoden. Den andra utgångspunkten framhåller att talspråket och skriftspråket har många likheter och därför stödjer varandras utveckling (Liberg, 2006; Smith, 2000). Eftersom läsning är en naturlig språklig process passar en förståelsebaserad undervisning bättre. Läsundervisningen utgår ifrån hela ord och meningsfulla texter. Denna metod kallas analytisk metod eller helordsmetoden. Idag hävdar dock flera forskare att strategierna bör kombineras för att uppnå bästa resultat (Lundberg & Höien, 1999; Frost, 2002; Catts & Kamhi, 2005; Myrberg, 2001).

Den samlade bilden av den erkänt skicklige läraren är att han/hon har en bred pedagogisk arsenal som inte låter sig beskrivas i sin helhet vare sig i "whole language" eller "phonics"-termer. (Myrberg, 2001, s.65)

I Language and reading disabilities (Catts & Kamhi, 2005) presenteras Gough och Tunmers formel "The simple view of reading".

Avkodning x förståelse = läsning

Med denna definition menar man att avkodning och förståelse är lika viktiga för en framgångsrik läsning. Det är lätt att fokus läggs på elevens förmåga att avkoda en text, då det är denna färdighet som märks tydligast. Det finns dock elever som kan uppvisa en god avkodning men som inte förstår vad de läser. För att en text ska få en innebörd krävs ett gott ordförråd, kunskap om olika typer av meningsbyggnad, en god hörförståelse samt ett visst mått av omvärldskunskap.

I boken *Barns tidiga läsning* (Taube, 2007) presenteras Dalbys utökade definition av "The simple view of reading". Hon finner det viktigt att även motivation lyfts fram som en ofrånkomlig faktor. Utan viljan att läsa eller att lära sig läsa uppstår heller ingen läsning. Då eleverna först kommer till skolan är de flesta motiverade att lära sig läsa. Hos de elever som inte snabbt knäcker koden avtar motivationen efterhand. Det är alltså viktigt för den fortsatta läsinlärningen att eleverna fort förstår läsningens alfabetiska grunder.

I en observationsstudie gjord av Fridolfsson (2008) studerades vad barn i riskzonen för att få läs- och skrivsvårigheter arbetade med under läs- och skrivlektioner. I och med att undervisningen var upplagd som "eget arbete" hade eleverna möjlighet att i viss mån välja sina uppgifter. Det visade sig att hela 82 % av dessa barn ägnade tiden till annat än sådana aktiviteter som var direkt kopplade till läsning och skrivning. Resultatet visar på vikten av att just riskbarnen behöver explicit och lärarledd undervisning i läsning och skrivning.

Taube (2007) poängterar också vikten av att lärare har god kunskap om hur framgångar och motgångar samspelar med en individs självbild och motivation och hur detta påverkar allt fortsatt lärande. En individs självbild är inte medfödd utan inlärd. Då ett barn kommer till skolan är dess självbild delvis etablerad men framgångar, misslyckanden och andra människors förväntningar och attityder kan fortfarande påverka självbilden i positiv eller negativ riktning. Inga Andersson (2004) vill betona att eftersom vi alltid gör en bedömning av de nya människor vi träffar så formas vår attityd och våra handlingar av denna värdering. Om en elev upplever sig ha svårigheter med något som verkar självklart och enkelt för alla andra är risken stor att detta påverkar synen på den egna förmågan att lära. Risken finns att de börjar uppfatta sig själva som misslyckade människor. En annan risk är enligt Andersson att barnen försöker kompensera eller dölja sina svårigheter genom att ta en roll som pajas eller bråkstake, vilket kan medföra ytterligare problem i skolan.

Andersson (a.a.) talar också om hur de olika systemen, hemmet och skolan, påverkar varandra. Hon menar att skolans personal är väl medveten om hur barnens hemmiljö inverkar på deras anpassning i skolan men att det är ovanligt att man talar om hur det som sker i skolan påverkar hemsituationen.

3.4 Matteuseffekten

De barn som tidigt knäcker "läskoden" och får en positiv läsutveckling känner lust och motivation att läsa och väljer i hög grad läsaktiviteter även utanför skolan. Detta medför i sin tur ett större ordförråd och en bättre läsförståelse. En vanlig strategi hos de elever som har stött på svårigheter i sin läsutveckling är att däremot att undvika all läsning. Eftersom mödosam läsning inte uppmuntrar till självvald läsning blir följden allt mindre färdighetsträning. I takt med att texterna blir alltmer avancerade hamnar dessa elever i en nedåtgående spiral där klyftan till klasskamraterna blir allt större. Detta orsakssamband kallas för Matteuseffekten och understryker varför det är så viktigt med en positiv start i läsinlärningen (Frost, 2002; Catts & Kamhi, 2005; Myrberg, 2001, 2007).

Utän användbara kunskaper i läsning och skrivning får en elev ofta svårigheter i alla de skolämnen där läsning ingår, vilket innebär de allra flesta. Detta påverkar i sin tur självförtroendet och därmed blir drivkraften att arbeta vidare mindre. Hur en elev lyckas med sin läsinlärning påverkar således allt fortsatt arbete i skolan men i förlängningen också yrkeslivet och kanske även det sociala umgänget. Att läsa en god bok eller se en spännande

film kan skänka stor glädje, nya tankar och en stunds avkoppling. Sådana aktiviteter ger dessutom ofta upphov till diskussioner och debatter i skolan, på arbetsplatsen eller i vänkretsen. I och med att barn, ungdomar och vuxna med läs- och skrivsvårigheter många gånger får problem med att tillägna sig just aktuella tidningsartiklar, populära skönlitterära böcker och utländska filmer med svensk text kan de få svårt att delta i sådana diskussioner. På så vis kan de uppleva stor emotionell press då de deltar i sociala och kulturella sammanhang (Druid Glentow, 2006). Men också så vardagliga saker som att tyda en busstidtabell, en matsedel eller ett skrivet meddelande kan medföra stora dilemman. Individer som har bristfälliga läs- och skrivfärdigheter tenderar att dra sig undan sociala sammanhang och riskerar att hamna i utkanten av samhället. Enligt Myrberg finns det i gruppen arbetslösa en stor representation av människor med läs- och skrivsvårigheter (2001).

3.5 Läsläxan

I samband med läsundervisningen finns en tradition att ge läsläxa (Sandström Kjellin, 2002). Denna läxa består till en början av enstaka ord eller kortare texter som eleven ska läsa för en vuxen i hemmet.

I boken *Barnet, språket och miljön* nämner Ann-Katrin Svensson (2009) en studie gjord av Bergin, Lancy och Draper. Studien visar att karaktären på den hjälp som föräldrar ger sina barn vid hemläxa i läsning varierar kraftigt. Hjälpen kunde bland annat bestå i att föräldrarna protesterade då deras barn läste fel men inte hjälpte dem vidare med det felaktiga ordet. Några föräldrar gav helt enkelt sina barn det rätta ordet medan andra la fokus på att diskutera ett feläst ords betydelse med barnen. Studien visade på ett samband mellan föräldrars strategier att hjälpa till vid läsläsningen och barnens läsförmåga. De barn vars föräldrar gav dem hjälp med ordförståelse utvecklades oftare till goda läsare.

I avhandlingen *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv* har Margareta Sandström Kjellin (2002) undersökt fjorton barns läsutveckling under deras första skolår. Hon har bland annat tittat på vilken typ av undervisning som sker i klassrummet och hos specialläraren. Hon har också tittat på föräldrarnas medverkan och hur hemmets läroplan, det vill säga föräldrars attityd till skolan och deras stöd i skolarbetet, kan påverka läsutvecklingen hos barnen. Författaren hänvisar till Grosin som menar att hemmets läroplan kan påverka ett barns känsla av tillhörighet men också dess prestationsförmåga. Sandström Kjellin poängterar dock att även om hemmets läroplan var god så innebär det inte att föräldrarna i praktiken undervisade sina barn. Författaren förklarar vidare att det stöd som barn kan få av sina föräldrar kan se väldigt olika ut, beroende på föräldrarnas kunskaper och hur långt eleven kommit i sin läsutveckling. Sandström Kjellins slutsats är att skolan har förväntningar på föräldrar att de ska delta i läsundervisningen. Hon menar att det har liten betydelse då ett barn inte uppvisar några svårigheter. Då blir föräldrarnas roll att vara åhörare till läsläxan och ev. diskutera innehållet i texten med barnet. Det barn som däremot inte kan läsa på egen hand behöver pedagogisk kunskap och stimulans inom den proximala utvecklingszonen. Eftersom skolan lämnat över ansvaret för barnets läsundervisning får föräldrarna ta på sig rollen som pedagog. Sandström Kjellin vill dock påpeka att den kunskap som här krävs av föräldrar är specialpedagogisk kunskap.

I artikelsamlingen *Vi lämnar till skolan det käraste vi har...* (2008) redogör Agneta Nilsson för hur inspektörer från Skolverket har reflekterat över att skolors förväntningar på föräldramedverkan blir mer och mer framträdande. Om skolan har ett arbetssätt där

skolpersonalen arbetar för att möta alla elevers behov behöver detta inte vara något problem. Men om skolan inte klarar att ge stöd åt alla elever riskerar man att överlämna för stort ansvar till föräldrarna. Speciellt elever med behov av särskilt stöd behöver få sin hjälp av professionella pedagoger, menar skolinspektörerna.

Tittar man närmare på Sandström Kjellins (2002) intervjuer med barnens föräldrar visar det sig att de elever som var duktiga läsare fick någon form av hjälp med sina läsläxor medan de barn som har en långsam läsutveckling mer sällan fick hjälp. Bristen på hjälp förklarades bl.a. med att föräldrarna hade svårt att få sina barn att göra läxan, att familjen glömde eller att tiden inte räckte till. Några av eleverna fick klara av läxläsningen själva. Föräldrarna hade olika syn på vem som bar ansvaret för barnens läsundervisning. Några ansåg att ansvaret var delat mellan hem och skola medan andra såg det som enbart skolans uppgift. Några föräldrar poängterade att de hade svårigheter med att ge sina barn rätt stöd vid läxläsningen.

Ulf Leo (2004) har i en magisteruppsats intervjuat både barn, föräldrar och lärare om deras syn på läxor. Under intervjuerna med två föräldrar kom läsläxan automatiskt på tal som en problematisk läxa. De intervjuade föräldrarna uttryckte att de familjer som redan har en positiv relation till böcker läser oavsett om barnen får en läsläxa eller inte. De familjer som av olika anledningar inte har en sådan tradition förmedlar knappast en positiv bild av läsning, då detta sker under påtvingade former. En av föräldrarna drog slutsatsen att de elever som behöver mest hjälp med sin läsning därför får minst.

En studie gjord av Fischbein, Malmgren Hansen, Westling Allodi och Roll Pettersson (1997) visade att de elever som hade mest hemläxa i läsning var de som hade sämst läsförmåga. Man kan dock inte dra slutsatsen att det är själva läxan som är orsaken till de bristande kunskaperna. Snarare verkar det vara så att de elever som uppvisar svårigheter i sin läsutveckling får mer läxa för att öka mängden färdighetsträning.

Jan-Olof Hellsten och Ingrid Westlund är de som skrivit mest om fenomenet läxor under de senaste decennierna. Hellsten har gjort en omfattande forskningsgenomgång (1997) av både svensk och utländsk forskning för att ta reda på hur läxan framställs i aktuell pedagogisk litteratur. Han menar att de tillfällen då läxan tas upp i litteraturen så problematiseras den inte, utan ses snarare som en ritual som är svår att ifrågasätta. Hellsten hittar endast en problematiserande text skriven av Henriksson. Han konstaterar att läxläsning äger rum *utan lärares skickliga handledning* och kritiserar därför läxan som arbetsmetod. Han menar att läxan endast syftar till att förbereda och följa upp den inläring som eleverna själva sköter på egen hand. I den litteratur som Hellsten granskat utkristalliserar sig följande motiv då lärare uttalar sig om varför man ger läxor.

Läxan är till för att:

- träna och befästa kunskaper och förbereda för prov.
- organisera och strukturera elevens tid.
- ge lärarna en möjlighet att kontrollera elevernas arbete.
- ge föräldrar möjlighet att visa kärlek och omsorg.
- ge eleven en identitet som skolelev och ger status till olika ämnen.
- ge möjlighet till kontakt mellan hem och skola.

Hellsten presenterar också en undersökning av Suydam som visar att läxan är en stor orsak till skolungdomars stress. Trots det diskuteras sällan arbetsbördan i den offentliga diskursen.

Westlund (2007) ger oss en bild av aktuell forskning kring läxors nytta och värde. Hon menar att det finns rådande föreställningar om att läxor har god effekt på elevers studieresultat. Detta är dock helt beroende av läxans utformning samt elevens, föräldrarnas och lärarens sätt att agera.

3.6 Ansvar

Idén att uttrycka sig i skrift är ett förhållandevis nytt påfund. Någon form av skriftspråk har funnits i ca 5000 år och det latinska alfabet, som vi använder idag, är bara ca 1000 år gammalt. Konsten att trycka böcker har varit känd sedan 1400-talet och redan 200 år senare kunde en stor del av det svenska folket läsa. Detta berodde på att Kyrkolagen föreskrev allmän läskunnighet. Det var till en början prästen som hade ansvaret för att församlingsborna kunde läsa. Så småningom övergick ansvaret på alla fäder och prästens uppgift blev att kontrollera läskunnigheten genom husförhör. Ända fram till 1858 låg ansvaret för läsundervisningen på föräldrarna. Föräldrarnas många förpliktelser gjorde dock att läsundervisningen ofta kom att konkurrera med andra arbetsuppgifter i hemmen. Det var först då småskolan inrättades som läsundervisningen gavs utrymme i skolans verksamhet. (Dysthe, 1996; Dahlgren m.fl., 2006).

I den nutida skolans aktuella styrdokument, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) står att läsa

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift. (s.12)

och

Undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov (s.6).

I Lpo 94 framgår också att allt arbete i skolan ska ske i samverkan med föräldrarna. Vad detta innebär förklaras inte närmare. Det är upp till varje enskild lärare att själv avgöra hur samverkan med föräldrarna ska se ut. Ingenstans i läroplanen står det att läxa ska ges i samband med läsundervisningen.

I boken *Lyssna på föräldrarna* hänvisar Andersson (2004) till en studie gjord av Lareaus som visar att lärare och föräldrar har olika förväntningar på samverkan mellan hem och skola. Lärarna ville ha föräldrarnas stöd och respekt i sin lärarroll och de önskade att föräldrarna skulle hjälpa sina barn med skolarbetet. Föräldrarna ville ha mer information om hur det gick för det egna barnet samt att skolan gav den stimulans och det stöd som behövdes. Föräldrarna såg det som skolans uppgift att undervisa och ville själva ansvara för att barnen uppförde sig väl och var förberedda för skoldagen

Om en elev av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen har skolan ett särskilt ansvar. Det är rektors uppgift att få till stånd en pedagogisk utredning för att klarlägga elevens stödbehov och därefter skrivs ett åtgärdsprogram tillsammans med eleven och dess föräldrar.

Ett åtgärdsprogram syftar till att säkerställa att en elevs behov av särskilt stöd tillgodoses (Skolverket, 2008).

I Skolverkets allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram (a.a.) står det att läsa att fokus i ett åtgärdsprogram ska ligga på de åtgärder som skolan ansvarar för. Man gör bedömningen att elev och vårdnadshavare inte bör ha ett alltför stort ansvar för stödåtgärder.

4 Metodologi

I följande kapitel kommer studiens metodologiska utgångspunkter att presenteras. Även de urval som gjordes och det sätt på vilket undersökningen genomförande kommer att redovisas. Kapitlet avslutas med en diskussion kring validitet, reliabilitet, generalisering och etiska principer.

4.1 Vetenskaplig ansats

4.1.1 Ett sociokulturellt perspektiv

Studien teoretiska utgångspunkt är en interaktionistisk syn på lärande och utveckling. I enlighet med Vygotskijs tankar har det sociokulturella sammanhanget stor betydelse för barns kognitiva och språkliga utveckling (Evenshaug & Hallen, 2001). Det är det sociala samspelet med andra människor som skapar möjligheter för barn att lära och utvecklas. Olika kulturella villkor gör dock att lärandet skiljer sig åt mellan människor som växer upp på olika platser eller under olika historiska perioder (Säljö, 2003).

I boken Vygotskij och pedagogiken (1998) resonerar bland annat Ivar Bråten, Erling Lars Dale och Kamil Z. Øzerk om Vygotskijs tankar kring pedagogik. De menar att Vygotskij såg skolans undervisning som en betydelsefull part i barns kognitiva utveckling eftersom den speciella diskurs som finns i skolan skapar möjligheter till utveckling av nya tankestrukturer. Vygotskij visade särskilt intresse för de kognitiva processer inom barnet som ännu inte var helt färdigutvecklade och menade att dessa processer riskerar att bli försummade om barnet bara ägnar sig åt självständig verksamhet. Han poängterade också att just självständiga prestationer är starkt begränsade hos vissa barn. Om ett barns tänkande ska utvecklas i förhållande till sin fulla potential måste miljön erbjuda rätt anpassade uppgifter som stimulerar intellektet. Undervisningen bör därför inte enbart vara inriktad på sådant som eleven redan kan lösa utan hjälp, den bör istället ligga strax bortom elevens aktuella utvecklingsnivå. För att kunna lösa sådana uppgifter behöver eleven stöd och hjälp av en mer erfaren vuxen eller jämnårig. Vygotskij kallade denna nivå för elevens *proximala (närmaste) utvecklingszon*. Han menade:

What the child can do in cooperation today, he can do alone tomorrow. (Bråten, 1998, s.94)

Den process som kommer till stånd då ett barn och en vuxen samarbetar kring ett väl avpassat problem är enligt Vygotskij grunden för ett barns systematiska kunskapsutveckling. För att detta ska vara möjligt måste pedagoger ha goda kunskaper om varje elevs individuella kunskapsnivå. Øzerk (1998) poängterar dock att både mängden stöd och kvaliteten på den hjälp som barnet erhåller har stor betydelse för dess språkliga och ämnesorienterade utveckling. Men det är också av stor vikt att hjälpen kommer vid rätt tidpunkt.

4.1.2 Hermeneutisk ansats

I mitt försök att förstå och tolka de intervjuer som har gjorts i studien använde jag mig av en hermeneutisk tolkningsansats. Hermeneutiken, så som den beskrivs idag, bygger på en utveckling, en förändring, genom historien. Från början användes hermeneutiken för att tolka bibeltexter och redan 1654 publicerades den första boken i detta ämne. I slutet av 1700-talet åstadkom teologen Ernst Schleiermacher en stor förändring inom den hermeneutiska forskningen genom att förvandla hermeneutiken från texttolkningslära till att även gälla andra typer av tolkning (Ödman, 1979). Per-Johan Ödman vill även beskriva hermeneutiken som ett sätt att synliggöra ett fenomen.

Med en hermeneutisk tolkningsansats söker man inga sanningar. Avsikten med hermeneutisk tolkning är att presentera fruktbara sätt att förstå en företeelse, det vill säga peka på en möjlig tolkning. Hermeneutiken menar att det i själva verket finns flera sätt att förstå en företeelse. En individs sätt att förstå och tolka en text, en utsaga eller en situation utgår alltid ifrån de egna erfarenheterna som historisk och kulturell varelse. För att inte tolkningen av ett fenomen ska bli alltför godtycklig bör en hermeneutiker ta del av andras arbeten, erfarenheter och iakttagelser. Först då kan vi bli medvetna om vår egen förförståelse och våra fördomar kan vi förhålla oss till dem i analysen av ett empiriskt material (a.a.).

Ofta tolkar hermeneutiker det de läser, hör eller ser. Ibland kan det dock vara av vikt att även studera det vi inte ser – vad är det författaren eller berättaren inte säger – för att få en större förståelse för fenomenet. Ödman (a.a.) menar att de hermeneutiska och de kritiska vetenskaperna ligger nära varandra och ofta används som förenade forskningsansatser. En väsentlig skillnad är dock att den kritiska vetenskapen inte studerar materiella förutsättningar för ett fenomenens existens.

Ödman (a.a.) talar också om den hermeneutiska cirkeln. Med det menar han det intuitiva pendlandet mellan att betrakta delarna resp. helheten i en undersökning. För att bilda oss en uppfattning om helheten måste man i en studie titta på de enskilda delarna. Och omvänt är det nödvändigt att ha en uppfattning om helheten innan man kan förstå delarna.

4.2 Val av metod

Jag bestämde mig tidigt för att undersöka fenomenet läsläxa. Dock gick mycket tid åt till att fundera över ur vems perspektiv detta fenomen skulle belysas – elevernas, föräldrarnas eller lärarens. Jag var dock nyfiken på lärares tankar och erfarenheter kring föräldrars medverkan i läsundervisningen och därför föll valet på att göra intervjuer med lärare som arbetade med den första läsundervisningen. Den kvalitativa forskningsintervjun gav mig också en möjlighet att få en bild av lärares motiv, val och prioriteringar i läsundervisningen. Steinar Kvale (1997) beskriver att en kvalitativ forskningsintervju på många sätt liknar ett vardagligt samtal men har ett klart uttryckt syfte och en tydligare struktur. Det är intervjuaren som genom sina frågor och följdfrågor väljer riktning i samtalet. Det är dock viktigt att intervjuaren inte försöker påverka den intervjuades inställning eller uppfattning.

För att tillföra ett specialpedagogiskt perspektiv i undersökningen gjordes också valet att intervjua ett mindre antal lärare med specialläraruppgifter. Syftet var att ta reda på om det fanns någon skillnad i klasslärares respektive speciallärares sätt att se på föräldrars medverkan i läsundervisningen.

4.3 Urval

Skolorna där de intervjuade lärarna arbetar ligger alla i en medelstor västsvensk kommun. För att erhålla en så stor variation som möjligt i det empiriska materialet är de nio lärarintervjuerna spridda över lika många skolor. Den första kontakten togs med respektive skolas rektor som förmedlade kontakten med lärare eller speciallärare. Det enda kriteriet som uttalades var att klasslärarna skulle undervisa elever i år 1. Vid tre tillfällen erhöles namn på mer än lärare och då avgjorde slumpen vilken lärare som kontaktades. I urvalet av skolor finns både små och stora skolor, skolor med åldershomogen resp. åldersblandad undervisning, invandrartäta skolor och skolor med främst svenska elever. Några av skolorna är belägna i områden som domineras av villabebyggelse, några av främst hyreslägenheter och ytterligare några skolor har ett mer varierat upptagningsområde.

Det empiriska materialet består av intervjuer med sex lärare i årskurs 1 samt av tre lärare med specialläraruppgifter. Av de tre sistnämnda lärarna är en utbildad speciallärare och de två andra är specialpedagoger. Samtliga intervjuade är kvinnor. Lärarna kontaktades via telefon eller mail och blev informerade om intervjuernas syfte och tillfrågade om ev. medverkan. Lärarnas yrkeserfarenhet varierade från endast ett par år i tjänsten till över 30 yrkesverksamma år. Övervägande delen av de intervjuade lärarna hade dock lång erfarenhet av yrket. Lärarna arbetade i skilda organisationer, tre klasser var åldershomogena årskurs 1, två klasser bestod av både årskurs 1, 2 och 3 och den sista klassen bestod av 6-åringar och elever i årskurs 1. Antalet elever varierade från 15 – 22.

4.4 Genomförande

Intervjuerna ägde rum i november och december 2009. Varje informant intervjuades enskilt och intervjuerna tog ca 30 minuter. För att underlätta bearbetningen spelades intervjuerna in med diktafon. Ingen av informanterna motsatte sig inspelningen eller de verkade heller inte störda av den.

Intervjuerna var till formen halvstrukturerade och samtalen kunde därför lätt anpassas efter varje informant (Kvale, 1997). Två huvudområden togs upp till diskussion - lärarens läsundervisning och samverkan med föräldrar i läsundervisningen. För att inte riskera att förlora fokus i samtalet fanns 12 förberedda frågor (se bilaga 1). De flesta frågor vävdades naturligt in i samtalet och några av frågorna fick ibland svar utan att de behövde ställas. För att ingen fråga skulle förbises kontrollerades, i slutet av intervjun, att samtliga frågor behandlats.

4.5 Analysförfarande

På grund av den begränsade tid som studien genomfördes under, gjordes ett aktivt val att inte ordagrant transkribera hela det empiriska materialet. Istället prioriterades fler intervjuer för att få en större variation i det empiriska underlaget.

Jag stöder mig också på en av Kvales tankar kring transkribering (1997). Han menar att det finns en risk för att missuppfattningar uppstår när man överför talspråk till skriftspråk eftersom man går miste om nyanser i språket.

Vid bearbetningen av intervjuerna gjordes istället flera genomlysningar. I samband med första genomlysningen gjordes noggranna anteckningar av informanternas uttalanden. Därefter lästes anteckningarna omsorgsfullt igenom och personliga reflektioner som föreföll intressanta och relevanta för syfte och problemställningar noterades. Vid andra genomgången fokuserades särskilt på de partier som befunnits intressanta vid första genomlysningen och genomläsningen av anteckningarna. Avsikten var att noga lyssna på ordval och betoning för att undvika missförstånd i tolkningen. Under tredje genomlysningen transkriberades de delar som var avsedda att användas för att förtydliga resultatredovisningen.

Med en hermeneutisk tolkningsansats är det viktigt att beakta både delarna och helheten i undersökningen. Som en första analys försökte jag hitta sådana uttalanden som besvarade mina frågeställningar och visade på den variation i undervisning och uppfattningar som fanns hos de intervjuade lärarna. Därefter formulerades ett preliminärt svar på det övergripande syftet - vilka faktorer påverkar föräldrars betydelse för barns läsutveckling. För att konfirmera resultatet fick jag upprepade gånger återvända till frågeställningarna.

4.6 Validitet och reliabilitet

Att en studie har hög *validitet* innebär att den mäter just det som den hade för avsikt att mäta, det vill säga innehållet. *Reliabiliteten* anger hur tillförlitligt resultatet är, det vill säga hur bra mätinstrumenten har mätt (Stukat, 2005). Trots att dessa begrepp härstammar från kvantitativ metodologi och kan vara svåra att överföra och använda vid kvalitativa studier är det av värdefullt att resonera kring begreppen.

Validiteten i studien påverkas av de frågor jag valt att ställa och hur de har formulerats. Då intervjuerna var av samtalskaraktär där frågorna ibland fick svar utan att ställas och ibland formulerades på olika sätt är det svårt att få en uppfattning om validiteten. För att ändå ge läsaren en möjlighet att själv kunna göra sig en uppfattning om studiens giltighet har de frågor som ligger till grund för intervjuerna bifogats.

Reliabiliteten i studien påverkas av de mätverktyg som valts. Intervjuer ger inga exakta och mätbara resultat. Resultatet påverkas av intervjuarens och informantens dagsform, av förförståelse, missuppfattningar, medvetna och omedvetna förväntningar.

Vid de tillfällen då jag i efterhand har känt mig osäker på vad den intervjuade läraren egentligen menade har jag valt bort sådana avsnitt. Det allra bästa hade naturligtvis varit att återkomma till informanten och kontrollera svar och tolkningar. Detta har dock inte varit möjligt på grund av tidsaspekten. Ambitionen är naturligtvis att vara så objektiv som möjligt men mina egna erfarenheter och åsikter påverkar utan tvekan de tolkningar som görs, vilket är oundvikligt i en studie som denna.

Man kan också fundera över om en annan intervjuare hade fått andra svar eller gjort andra tolkningar. Troligtvis hade resultatet sett något annorlunda ut eftersom varje människas erfarenheter och förförståelse är unik. Förhoppningsvis hade resultaten haft stora likheter.

4.7 Generaliserbarhet

Med en hermeneutisk tolkningsansats är inte avsikten att generalisera utan synliggöra ett fenomen och belysa ett sätt att förstå detta fenomen.

Heléne Thomsson (2008) ifrågasätter om det är möjligt att generalisera resultatet av en kvalitativ studie. Hon menar dock att en sådan generalisering kan innebära en möjlighet att överföra resultat från exempelvis en studerad grupp till en annan. I detta fall är frågan om det redovisade resultatet från denna studie är överförbart till andra skolor och områden i landet. Med andra ord är frågan om det är möjligt att lärares läsundervisning och deras tankar kring föräldrars medverkan i läsundervisningen ser ungefär likadana ut vart man än beger sig? Thomsson menar att de resonemang och den argumentation som förs kring en undersökning kan bidra till en förståelse i ämnet som gör generalisering möjlig att anta eller åtminstone reflektera över. (Thomsson, 2008) En kvalitativ undersökning skulle alltså kunna bidra till att skapa förståelse för andra och liknande situationer än den undersökta. Eftersom studien redovisar en variation av tankar och händelseförlopp är det möjligt att anta att det finns liknande förhållanden bland lärare i andra skolor än de just undersökta.

Enligt Kvale (1997) är det författarens ansvar att tillhandahålla tillräckligt med information för att läsaren själv ska kunna göra sig en uppfattning om studiens generaliserbarhet.

4.8 Etiska ställningstaganden

I arbetet med studien har hänsyn tagits till de forskningsetiska principer som framställts av Vetenskapsrådet (2002) i syfte att skydda informationslämnande deltagare mot otillbörlig insyn. Detta innebär i praktiken att varje forskare måste göra forskningsetiska överväganden för att skydda sina informanter så att deras deltagande i en forskningsundersökning inte får negativa följder. För att garantera ett etiskt korrekt agerande har varje informant därför delgivits de fyra huvudkrav som måste uppfyllas i en intervjustudie, *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Informationskravet har tillämpats genom att informanterna meddelats studiens utgångspunkter och tänkta syfte. De upplystes också om att deras deltagande var frivilligt och att de hade rätt att avbryta sin medverkan om de så skulle önska. Samtliga informanter samtyckte till medverkan. Hänsyn har tagits till konfidentialitetskravet genom varsam hantering av informanternas personuppgifter. Samtliga informanter kommer att vara anonyma och varken personnamn eller skolor nämns i studien. I enlighet med nyttjandekravet kommer de inspelade intervjuerna endast användas till denna studie och inte lämnas ut till obehöriga. Information gällande de fyra etiska huvudprinciperna gavs till informanterna i samband med intervjuerna.

5 Resultat

5.1 Intervjuer med klasslärare i år 1

Inledningsvis kommer resultatet av de fem frågeställningar som lärarintervjuerna utgick ifrån att redovisas. Presentationen kommer att ske i löpande text och stödjas av citat ur intervjuerna. Då flera lärare uttrycker liknande tankar eller åsikter har det citat som är mest representativt valts ut. Samtliga intervjuade klasslärare finns dock representerade i resultatredovisningen. Det huvudsakliga syftet med studien är att visa på den variation som finns i organiserandet av läsundervisningen och läsläxan och att reflektera över hur denna organisation påverkar enskilda elever. Syftet är dock inte att göra jämförelser mellan enskilda lärare och därför redogörs inte för vem av lärarna som citeras.

Avslutningsvis redovisas en analys över vilka faktorer som kan påverka läsläxans betydelse för en elevs läsutveckling.

5.1.1 Hur ser läsundervisningen ut?

Samtliga klasslärare i studien använder sig av ljudningsmetoden och bygger den första läsundervisningen på en genomgång av alla bokstäver i alfabetet.

Det allra, allra viktigaste är ju att de lär sig ljuda, att de kan läsa en text med ljudn... att de ljudar rätt. Annars får de ju inte ihop det.

De flesta lärarna introducerar en bokstav i veckan vid gemensamma genomgångar. En lärare använder tv-programmen Fem myror är fler än fyra elefanter som bokstavsintroduktion och som en följd av detta presenteras två bokstäver per vecka. Några lärare använder även så kallade Storböcker i läsundervisningen. Dessa böcker bygger på ordbildsmetoden och fungerar mer som ett komplement eller en variation. Lärarna använder i varierad grad skrivning som en del i läsundervisningen. Några klasser skriver redan från skolstarten sagor och dagböcker. Samtliga lärare har en arbetsgång i bokstavsarbetet som eleverna arbetar individuellt med. Eleverna följer ett schema som innehåller olika övningar, antingen i arbetsböcker eller på lösblad, i askar, som spel eller dataprogram. Oavsett formen är de uppgifter som görs är likartade, eleverna spårar bokstaven, lyssnar efter ljudet och tränar på att skriva den aktuella bokstaven. Eleverna lägger också småord med lösa bokstäver och/eller skriver ord i skrivhäften. Som en del i bokstavsarbetet har 4 av 6 klasser till uppgift att högt läsa en text som hör ihop med den bokstav de just arbetar med. Tre av dessa klasser läser texten för läraren medan den fjärde klassens elever läser texten för en klasskamrat.

Samtliga lärare ger läsläxa och flertalet lärare utgår ifrån en läsebok som är gemensam för klassen. Även om läseböckerna skiljer sig åt mellan klasserna så har alla någon form av nivåindelning så att elever som har kommit långt i sin läsutveckling får mer avancerade läxor än de som är nybörjare. Sättet att organisera och bearbeta läsläxan varierar mellan lärarna. En av lärarna läser texten med varje enskild elev, både innan den skickas hem som läxa och efter läxan är gjord. Detta sker sammanlagt fyra gånger varje vecka. För att få tid att lyssna på samtliga elever utnyttjar denna lärare det individuella bokstavsarbetet, som innehåller övningar som eleverna oftast kan arbeta självständigt med. En lärare lyssnar på elevernas läsläxa då de har övat på den hemma och ytterligare en lärare bildar läsgrupper med parallellklassen där alla barn blir lyssnade på av någon skolpersonal, dock inte alltid klassläraren. De återstående tre lärarna lyssnar inte på elevernas läsläxa varje vecka. I samband med läsläxan har en klass i uppgift att skriva av två meningar för att träna sin handstil.

Sammanfattningsvis kan sägas att även om de olika lärarnas läsundervisning vid en första anblick förefaller väldigt snarlik så finns en stor skillnad i hur stor vikt de lägger vid för- och efterarbete av elevernas läsläxa varje vecka. Endast en lärare förberedde läsläxan enskilt med varje elev innan den lästes upp för föräldrarna. Samma lärare lyssnade också på eleverna läsning fyra gånger varje vecka. Några av lärarna lyssnade mer sällan på elevernas läsning.

5.1.2 Hur motiverar lärare läsläxan?

De intervjuade lärarnas främsta skäl till att ge eleverna läsläxa var att ge dem extra **färdighetsträning**. De menar att eleverna genom att läsa ofta och regelbundet får en snabbare läsutveckling. De får dessutom en möjlighet att bättre befästa sina kunskaper vilket medför bättre flyt i läsningen och större läsförståelse.

Det som är viktigt det är att man läser jätteofta med dem, att de får läsa högt. /.../ Och jag känner ju att just inför mellanstadiet så måste du ju ha det här för att sen kunna ta vara på eller kunna lära dig faktatexter och allting sånt. Då har du ju igen det om du har fått in det.

Jag tycker att daglig träning är A och O. Det är ju så med alla, även idrottsmän måste träna varje dag för att uppnå ett bra resultat.

Flera av lärarna upplevde att den tid de hade till sitt förfogande i skolan inte alls räckte till för att ge samtliga elever den färdighetsträning som behövs för att bli en god läsare.

Man hade ju önskat, ambitionen hade ju varit att man hade både hunnit läsa mer i skolan och lyssna mer på dem. Tyvärr finns ju inte alltid den tiden. Och där måste vi ju ta hjälp av hemmet, känner jag.

En av lärarna såg också läsläxan som en möjlighet att frigöra tid i skolan som man kunde använda till annat som eleverna behöver mer hjälp med och som är svårare att engagera föräldrarna i.

Många saker är ju svåra att träna själv och man behöver ha den hjälp man kan få i skolan men läsningen är ju faktiskt sån att man kan ge föräldrarna tips och råd och de kan sitta hemma och träna och traggla.

En av lärarna nämnde också önskan att ge eleverna **studierutin**. Hon menar att detta kan vara särskilt viktigt för de elever som inte har ett hem med studietraditioner. På detta sätt kan eleverna få träning i att ta eget ansvar för sitt lärande

... sen att man får en studierutin. Och det behöver ju de barnen kanske ännu mer som inte har så studiemotiverade hem.

Några lärare anser också att läsläxan kan **ge föräldrarna en inblick** i hur elevernas vardag ser ut och vad de sysslar med i skolan. De kan också genom läsläxan följa elevernas läsutveckling.

Sen tycker jag det är viktigt att föräldrarna vet på vilken nivå de är, vad vi sysslar med, att det är läsning som är viktig.

Några lärare nämner också att läsläxan kan **ge upphov till en trevlig stund** mellan förälder och barn.

Och att man kan se det som ett väldigt bra tillfälle, brukar jag betona, att man umgås med sina barn, är med dem, sitter med dem.

De elever som har en långsam eller problematisk läsutveckling behöver betydligt **mer stöd** och färdighetsträning än andra elever. En lärare poängterar att läsläxan och föräldrarnas medverkan blir extra viktig då.

Samtidigt är det ju så att kör man fast och är en svag läsare så kan man också tappa väldigt lusten, när man då märker att de andra jobbar och läser och skriver och jag kan

ingenting. Så där är ju också en sån grej att det är nödvändigt att ha det hemma faktiskt, den träningen.

Som en sammanfattning kan nämnas att lärarnas huvudsakliga motiv för att ge elever läsläxa är att öka deras mängd färdighetsträning eftersom skolans tid är begränsad.

5.1.3 Hur ser lärare på föräldrars påverkan av läsutvecklingen?

Samtliga lärare i studien ansåg att föräldrar kunde påverka sina barns läsutveckling i positiv och i vissa fall negativ riktning. De faktorer som nämndes kan delas in i två grupper. Jag har valt att kalla dem direkt respektive indirekt påverkan. Under beteckningen **direkt påverkan** återfinns sådana faktorer som hjälper eleverna framåt i sin läsutveckling här och nu.

Om de lägger den här tiden så påverkar de ju absolut positivt. Det ser man ju jättetydligt med många barn att det verkligen hjälper dem på traven. Sen negativt om de inte gör det eller inte lägger vikt på det. /.../ För då är det ju inte heller lika lätt att få barnen med sig.

De påverkar dem i den mån att de stöttar dem och tränar dem och ser till att de gör sina läxor och så och att man kanske läser andra saker och... Läser böcker och sagor och så. På det viset kanske man kan påverka och motivera att läsa.

Flera lärare poängterar att det märks tydligt då föräldrar inte gör läsläxan med sina barn.

Det är många, en del gånger kanske man inte riktigt förstår hur viktigt det är att... slarvar man där att liksom det har väl ingen betydelse, kanske nån tycker, det märks ju inte.

Under beteckningen **Indirekt påverkan** återfinns föräldrars intresse för och attityd till läsning samt de egna läsvanorna. Här lyfts också fram vikten av att tidigt ge sitt barn ett språk och ett gott ordförråd genom att läsa mycket för barnet.

Det ser man ju också skillnad där det är mycket böcker och öppet sådär klimat och man läser och man pratar. Man ser ju väldig skillnad på de barn som där det inte... där föräldrarna kanske inte själva är så intresserade av böcker naturligtvis och då tänker de inte så noga på det att det har sån stor betydelse som det har.

Att det hänger på hur intresserad man är hemma, hur mycket barnen har fått läst för sig då de var små. Och sen inställningen till att läsa själv också, för det kunde jag höra när jag hade äldre elever, det har jag haft i flera år nu, så kan det just vara, när man pratar om läsning då. Det är ju inte så konstigt att han inte läser så mycket för det gjorde inte jag heller. Eller det gör inte jag heller. Jag tror att inställningen kan smitta av sig ganska mycket.

En lärare uttrycker dock en viss tveksamhet till hur mycket föräldrarnas tidiga läsinsatser verkligen kan påverka själva läsinläringen.

Jag tror att detta grundas tidigt med språket och så. Jag tror att det är jätteviktigt att man har... att man pratar med sina barn redan från att de är små, att de får ett språk redan när de är små. Men sedan själva läsutvecklingen, nja det kanske är marginellt.

Slutligen kan sägas att flera lärare uttrycker föräldrars påverkan som både direkt och indirekt. Några lärare talar dock endast om faktorer som tyder på en direkt påverkan, det vill säga att föräldrar hjälper och stöttar sina barn i den första läsundervisningen.

5.1.4 Vilka problem kan uppstå kring läxan?

De intervjuade lärarnas samlade upplevelse är att läsläxan fungerar bra och att både föräldrar och elever oftast är engagerade i läsundervisningen. Dock visade det sig under fortsatta diskussioner att alla lärare hade erfarenheter av svårigheter som hade uppstått i samband med läsläxan. En mängd av de problem som upplevdes i samband med läsläxan grundade sig enligt lärarna på en bristande *motivation* hos antingen eleven eller föräldrarna.

Man ser ju att de flesta de följer detta men en del har ju inte tid riktigt. Det märks ju tyvärr.

Föräldrarna måste ju ha tid att stötta dem. Och särskilt läsläxan, det är ju så att det är ju inte så där att sitta själv och traggla utan man behöver ju ha en vuxen som sitter med och hjälper till och stöttar.

Det kan ju bero på att barnet inte vill, i vissa fall.

I andra situationer kunde det vara *förväntningar eller krav* som inte överrensstämde med elevens utvecklingsnivå som skapade konflikter i hemmet. Dessa krav och förväntningar kunde komma från antingen eleven själv eller från föräldern respektive läraren.

De kommer hit på samtalen. Är det här vad man kan när man går i ettan? Eller alltså, en väldig osäkerhet kring det och det är klart att då kan det vara svårigheter att hjälpa barnet med läxan utifrån... /.../ Så därför försöker man ju vara tydlig på föräldramötena och så att de verkligen hör vad... att det är en sådan spridning på det då. Det tar olika lång tid. För ofta är det ju det att pressen är ju så stor på dem innan de kommer... innan de ens har börjat här så är de nervösa för det där med läsning och så.

Det har väl mest varit om barnen har varit irriterade på dem att... För jag brukar ju hjälpa dem om... Föräldrar är ju oftast lite hårdare och strängare än vad jag är. Och då brukar jag ju hjälpa dem om det är något de kör fast på eller hur första bokstaven låter eller (ohörbart) ett ord. Det kanske inte alltid föräldrarna gör och där kan de... man ju fråga då, ska vi göra det eller inte.

Förutom en [elev] som stod här i början, precis i höstas, alldeles förtvivlad och man visste liksom inte vad är det. Jag kan ju inte läsa än [sa eleven] och då var det verkligen det här att det ska man ju kunna när man börjar skolan. Så fick man ju [säga] vad ska jag göra då om du redan kan [läsa].

Och att de kanske har lite för svår nivå. Då säger jag hellre en lättare text som går lätt och fort att läsa än att de ska traggla sig igenom.

Lärarna såg också att elevers och föräldrars *attityd till läsning* och läsläxan också kan ställa till problem när träningen ska ske i hemmet.

Jag har en tjej som går i trean som har extremt svårt med skolarbetet, inte för att hon inte kan men det är det här, viljan och att foga sig, att fatta att nu måste jag sitta här och med detta. Är det inte kul så funkar det inte.

Och hurdant stöd de får hemma, tycker jag. Om föräldrarna tycker att det är viktigt att de gör sin läxa då tycker ofta barnen det också.

Det betyder jättemycket hur föräldrarna... De får inte komma och [säga] Åh, visst ja, vi måste ta den där läsläxan med. Då blir det lite fel.

Då det kommer till lärarnas kännedom att svårigheter kring läsläxan har uppstått försöker de lösa problemen genom att ge råd och tips till föräldrar om hur de ska få läxläsningen att fungera bättre. Dessa råd kan handla om att förändra tid och plats för läxläsningen. Lärarna gör också kompromisser genom att anpassa läxans svårighetsgrad och mängd.

Och sen så kommer det faktiskt en del föräldrar hit och liksom vill ha lite råd och tips och säger hur ska jag göra för det går liksom... ja, det gick inte så bra och så där då. Ja men, så och så kan du göra. Ni kan läsa varannan rad eller du kan läsa halva stycket eller läs bara ett par sidor och så sluta och ta en paus och så där då.

Och att de kanske har lite för svår nivå, jag säger hellre en lättare text som går lätt och fort att läsa än att de ska traggla sig igenom.

Sammantaget hade de sex lärarna många erfarenheter av svårigheter som uppkommit i samband med läsläxan. Det stora flertalet elever och föräldrar tycks dock klara läsläxan utan problem.

5.1.5 Hur ser lärare på skolans möjlighet att kompensera bristande lässtöd i hemmet?

Lärarna uttrycker en varierande syn på skolans möjlighet att kompensera då elevernas föräldrar av någon anledning inte kan ge det stöd i läsningen som barnen behöver eller som skolan efterfrågar. Ett par av lärarna berättar hur eleverna redan på förskolan får övning i fonologisk medvetenhet genom Bornholmsmodellen. På det sättet menar lärarna att eleverna är bättre förberedda och mer mottagliga för läsundervisningen.

Alla våra barn har ju nästan gått här då i förskoleklass innan och jobbat väldigt mycket med Bornholm. Så de har jobbat mycket med rim och ramsor innan och den typen av... alltså just det här med stavelser, bilda meningar och alla de bitarna. Så man känner ju ändå att de allra flesta är väl förberedda och inkörda i det och har ofta med sig i alla fall hur ljuden låter.

Flera av lärarna i studien försöker själva stötta de elever som upplevs ha ett behov genom att ge dessa barn extra tid för lästräning i skolan. Ibland sker det strukturerat och ibland mer spontant.

Dels så tar jag faktiskt barnen extra på måndagar och torsdagar för då slutar jag mitt schema klockan 1. Då brukar jag ta dem som behöver extra hjälp just med läsning och skrivning. Det är jättebra att ha den tiden. /.../ Ja, de är kvar på fritid, det är de ju. Det

kan ju hända att det är någon som går hem... Men alla är ju på fritids... Det är väl någon enda som inte är men... Är det det så brukar jag ringa och säga får de stanna kvar lite så att jag får läsa med honom, eller så.

Man känner ju det, när det är såna fall. Då försöker man kanske extra mycket att ge det barnet den tiden på olika sätt. Just det här att både bli lyssnad på i skolan, att få lyssna på böcker. Och få den här lilla extra stunden. /.../ För jag menar ibland kan det ju ändå spegla sig lite grann då om de inte får den här möjligheten.

En lärare anser att det är barnens intresse för läsning som behöver stimuleras för att öka motivationen.

Som den här boken vi jobbar med nu som är en spännande berättelse, alltså man kan öka lusten för det så. Sen läser jag mycket högt i klassen. Vi går till biblioteket en gång i veckan och de lånar travar med böcker och får sitta och ha riktiga lässtunder eller "titta på bilder-stunder", då. Så jag hoppas att man kan ge de barnen ett intresse ändå.

Ytterligare en lärare prioriterar enskild undervisning med varje barn. Genom att själv förbereda och öva på läxan redan i skolan blir barnet mindre beroende av sina föräldrars förutsättningar för att ge hjälp.

Jag tror ju på att läxor ska ju vara ett känt material så att barnen kan klara av det själva. Jag tror ju att... det tror jag ju med alla läxor att barnen i huvudsak ska kunna sköta dem själva eftersom man inte vet vad de har för stöd hemma.

En lärare berättar hur skolan på olika sätt försöker tillfredsställa de behov som uppkommer genom att anpassa verksamheten.

Då hjälper vi dem på ett eller annat sätt med träning här och med läxläsning. Vi har läxläsning för treorna, en gång i veckan tror jag det är. Så att vi anpassar skolformen utifrån de barnen vi har och deras behov.

Ett par av lärarna försöker uppmäna de föräldrarna som brister i ansvaret för sina barns läsläxa till att engagera sig genom att tala om vikten av läsning samt att ge tips och råd. En av lärarna upplever att hon får lägga större ansvar på barnet.

Vi försöker ju oftast prata med föräldrar om vad vi tycker, hur vi ser på det hela och försöker få dem att förstå hur viktigt det är att och ge dem lite tips och råd om hur de kan göra och ... Det gör vi ju väldigt gärna. Och även det här hur de ska läsa läsläxan hemma och ge dem tips och stöd. Det försöker vi ju göra och vi är ju bara glada om de är villiga att ställa upp på det och så. Vi ger gärna råd hur de ska göra för då går det ju så bra, oftast om de liksom är med på noterna och förstår vikten av det hela.

Då är det problem. Då är det inte så mycket att göra egentligen. Då pressar man ju barnen och det känns inte rätt heller men man får ju lägga ett visst ansvar på dem istället då. Fast man försöker ju hela tiden ta upp det vartenda föräldramöte hur viktigt det är med läsning.

En lärare betonar också att det är svårt för skolan att ta ett större ansvar för elevernas läsning än vad de redan gör.

Det är ju faktiskt så att vi har väldigt få resurser i skolan idag. Jag menar vi är en lärare på varje klass och vi har en speciallärare och sen försöker man att haffa lite fritidspedagoger och fixa till det och så men det är svårt alltså. För det är ju det här kontinuerliga och det är klart man kan lägga in en stöt men så rinner det ut i sanden av någon anledning och ja, att det inte fungerar men i hemm... hemma kan man ju mer hålla i och kämpa med det. Så att fullt ut är det svårt för skolan att just klara ut den biten, med den träningen och så.

För de elever som får svårigheter med sin läsutveckling finns på fem av sex skolor tillgång till speciallärare, dock i varierande omfattning. På den skola där speciallärare saknas köps tjänsten in, då behovet av extra stöd blir mycket stort hos någon elev. På flera skolor screenas samtliga elever i årskurs 1 för att man ska kunna sätta in extra stöd på ett tidigt stadium. På en skola sker översynen i årskurs 2. En klass har öronmärkt speciallärartid varje vecka oavsett vilka behov som finns i klassen.

I tvåan genomförs en konferens för att se om det är någon som inte hinner med...

Vi har, alltså, i speciella fall har vi att det kommer en. Vi har till en elev just nu då. Men vi har ju inte så mycket, vi har lite inbakat, alltså mer resurs för vissa barn och då ligger det mer på oss. /.../ Det är ju nåt som vi får köpa in, den tjänsten då.

Sammanfattningsvis försöker lärarna på olika sätt och i varierad grad att stötta elever som av någon anledning saknar lässtöd i hemmet eller som av helt andra skäl fått svårigheter med sin läsinlärning. Det kan handla om att förebygga på förskolan, att ge stöd efter skoltid, att väcka intresse för läsning, att prioritera enskild undervisning eller att organisera läxhjälp på skolan. Några lärare försöker returnera ansvaret till föräldrarna.

5.1.6 Analys av klasslärarintervjuer

Efter upprepade genomgångar av intervjuerna och den inledande resultatredovisningen urskiljdes så småningom en bild av hur läsläxan kan komma att få olika betydelse för olika elever. Hur viktig läsläxan blir för varje enskild elev kan bero på en eller flera av följande faktorer:

- Skolans organiserande av klasser, personal och elever.
- Läsuundervisningens upplägg samt lärarens prioriteringar och förväntningar på föräldrar
- Elevens behov av extra stöd i förhållande till skolans möjlighet att ge extra stöd

Det sätt på vilken skolan organiserar klasser, personal och elever påverkar starkt hur mycket tid och uppmärksamhet som varje lärare kan ge till enskilda elever. Möjligheterna för studiens lärare att arbeta enskilt med varje elev varierade kraftigt på grund av antalet elever i klassen, åldersblandad undervisning, antalet grupptimmar, mängden hjälp av fritidspedagoger och speciallärare.

Från och med hösten så har det blivit lite annorlunda. /.../ Och det känner man ju att man är ju liksom aldrig två i klassrummet längre, till exempel.

Fem gånger har ju barnen halvklasstimma, så jag har ju tio halvklasstimmar i veckan.

Hur läraren lägger upp sin läsundervisning och gör sina prioriteringar påverkar också nödvändigheten av träning i hemmet. Flera lärare uttrycker att de prioriterar läsningen men den tid som eleverna läser högt för en vuxen i skolan skiljer stort mellan klasserna.

Det är klart man är ju överallt och man försöker ju få dem att läsa, till exempel när vi gjorde nu i veckan då det här, så försöker jag få så många som möjligt att läsa den för mig då va. Men det är ju så att de som då läser bra det gick ju bra då för att de gjorde det ju ganska snabbt. Så kommer man då till den som bara läser kanske första raden tar kanske 5 minuter. Och då är det... då börjar det bli svårt att stå kvar där och liksom... höra där, va.

Eleverna bearbetar också sin läxa olika mycket innan de tar hem boken för att läsa för föräldrar. Ibland bearbetas texten i helklass, ibland i mindre grupper, ibland enskilt tillsammans med läraren och ibland bearbetas texten inte alls. En av lärarna väntade med att skicka hem läsläxa tills dess att varje barn hade lärt sig ljuda och knäckt läskoden.

Läsläxan de läser den när den är ny och sen tränar de hemma och sen läser de den då de har tränat men alla... Jag lyssnar på alla barnen fyra gånger i veckan. Och sen så tränar de två gånger i veckan... hemma då, läsläxan. Så att totalt så tränar de sex gånger i veckan läsning. Och jag har gjort det förut, jag lägger mycket tid på det då, men jag har gjort det förut och tycker att de blir bra läsare, under förutsätn... så man inte har några svårigheter, då behöver man ju lite extra hjälp att träna på andra saker. /.../ Jag har ju bestämt mig för att prioritera detta i ettan för att jag vill att de ska bli bra läsare från början för det är så mycket som underlättas sedan och jag tror... både tror och tror mig veta att en sådan här intensivträning ger bästa resultat.

Nu har vi bara jobbat två veckor med det för vi började inte utan... förrän efter nu [med läsläxa] för vi tycker att det är ju väldigt svårt att börja, de som inte kan läsa. Och jag menar, (ohörbart) sitta och traggla de här orden.

Sen läser de ju, även ettorna då, fast de inte kan läsa så har vi en-kvart-om-dagen-läsning, så att de tillsammans med föräldrarna får ljuda sig igenom och skriva.

Mer än hälften av lärarna har lång yrkeserfarenhet och likartad utbildning. Trots det finns det ibland stora skillnader i deras prioriteringar i undervisningen.

En av lärarna hade mer uttalade förväntningar på föräldrars medverkan i läsundervisningen. Det handlade främst om situationer då en elev uppvisade svårigheter i sin läsutveckling.

Sen beror det ju lite grann på hur barnet är. För man har ju de barn som vill lära sig och även om de inte kan så är de väldigt motiverade och vill och kämpar och ger järnet. Sen har vi dem som har väldigt svårigheter och som inte kan förstå att de måste träna, där är det jättesvårt och få dem att göra... Jag menar många barn sätter sig ju frivilligt och läser och kämpar och sitter och ljudar sig igenom och andra måste man stå liksom över och fortsatt här nu, nej, nej, sitt kvar. Jag menar det är ju jättesvårt. Så där behöver man ju föräldrarnas hjälp för att det är ju... nej, det är ju tufft att fixa det.

Om man har ett barn då som har kanske lite svårt med läsningen att där fordras verkligen att föräldrarna hjälper till för gör de inte det så blir det ganska tufft för det barnet. Och det är ju liksom inte bara att säga så här att... utan det är ju hårt arbete och klart, det är det även för föräldrarna. Det liksom sköter sig inte självt.

Vid de tillfällen då elevens behov av extra stöd är större än lärarens och skolans möjlighet att ge sådant stöd blir den lästräning som eleven får i hemmet särskilt betydelsefull. Både klassläraren, fritidspedagogen och specialläraren har ofta ett hårt pressat schema.

Sen har vi en specialpedagog som... nu har hon bara en timma i veckan i den här klassen. /.../ Den hör till klassen. Och då har hon kollat av hur långt de har kommit. Just nu jobbar hon med två elever och sen så byter vi väl efter ett tag. /.../ Det är ju jätteunderbart att veta att den är min och där kan jag få hjälp av henne också då.

Det vi pratar om är ju egentligen de som har problem, de andra har ju... det fungerar ju då. Det är ju de som har problem, det är nödvändigt att de tränar hemma för det räcker inte skolans tid till.

Och sen har vi ju speciallärare då som... som vi sätter in när vi ser att ett barn behöver hjälp. Det är inte så många timmar men det är inte så heller att hon hjälper ett och samma barn hela tiden utan det är ju flexibelt och vi fördelar det olika beroende på hur behoven ser ut och hur de uppstår, det förändrar ju sig under året. Det är svårt att ha en fast organisation på det. Och sen också för att det... för att man ska kunna hjälpa så många barn som möjligt så förändrar vi.

Och han [specialläraren] har även... Jag har två av de som hade lite svårt med talet. Han har... Han ska tydligen ta de små barnen med tal... De har ingen talpedagog utan det är han (ohörbart) den uppgiften.

Och så som sagt så tänkte vi efter jul nu så ska vi lägga upp det ännu mer så med fritidspedagogen att vi delar gruppen oftare och att jag kanske ibland tar den mindre gruppen som inte riktigt har knäckt koden än och så ska jag sitta ännu mer med dem då.

Läsläxan är en självklar del i undervisningen hos de lärare som har intervjuats inför studien. Dock är min slutsats att läsläxans betydelse för läsutvecklingen kan komma att skilja sig stort mellan olika elever beroende på skolorganisation, lärares undervisning, prioriteringar och förväntningar samt omfattningen av elevers behov av stöd i läsutvecklingen.

5.2 Intervjuer med speciallärare

I samband med studien intervjuades också en speciallärare och två specialpedagoger som arbetar på låg- och mellanstadiet. Dessa lärare fick samma frågor som klasslärarna i årskurs 1. Trots olika utbildning skilde sig arbetsuppgifterna för speciallärare och specialpedagoger inte nämnvärt, samtliga arbetade främst med elever i behov av särskilt stöd. Jag kommer för enkelhetens skull benämna dem alla som speciallärare eller lärare.

Samtliga speciallärare hade till uppgift att screena alla elever i årskurs 1 med Fonolek för att tidigt upptäcka elever som löper risken att få svårigheter i sin läsutveckling. Alla lärarna arbetar både med enskilda elever och mindre grupper. Ibland deltog de också i klassrummet i samband med ordinarie undervisningen. En av lärarna menade dock att många elever blev så nyfikna då hon kom till klassen att de elever som hade behov av särskilt stöd fick svårt att koncentrera sig. Alla lärarna försökte anpassade sina metoder och sitt material efter elevernas olika svårigheter.

Jag blandar friskt alltså, man får ju känna lite vad barnet svarar på också.

Sammantaget använde lärarna Lexia, talsyntes och andra typer av dataprogram samt ordbildsträning och Fonomix. Fonomix är ett material som fokuserar på att lära barnen de olika språkljuden och hur munnen ser ut vid dessa olika ljud. Två av speciallärarna använde materialet och en av dem hade medverkat i ett kommunprojekt kring detta material. Som en del i Fonomix-träningen användes så kallad upprepad läsning. Eleven läser då samma text varje dag under en vecka medan läraren mäter hur lång tid läsningen tar vid de olika tillfällena. Genom att göra diagram över hur uppläsningstiden förändras kan eleven se sin egen utveckling. Detta upplevdes som positivt av både lärare och elever. Speciallärarna använde även andra metoder för att synliggöra elevers utveckling. En lärare använde datorn för att spela in elevernas läsning vid olika tillfällen och sedan lyssna på inspelningarna tillsammans med eleven. En annan lärare använde Ingvar Lundbergs Läsutvecklingschema och fyllde i detta tillsammans med sina elever.

Samtliga speciallärare hade vid olika tillfällen använt sig av läsläxa. En av dem hade dock på grund av tidsbrist valt bort användandet av läsläxa. Samma lärare uttryckte också en tveksamhet inför lästräning i hemmet.

Jag vet alltså, vissa familjer de har jätteproblem med det här med läxor och jag är lite tudelad för jag tycker att jobbet ska göras här. Men samtidigt vet jag att färdighetsträning behövs./.../ Och då tycker jag att jag som spec behöver inte spä på det. De här ungarna har det tillräckligt jobbigt ändå.

En av speciallärare gav regelbundet sina elever läsläxa. Hon var dock tydlig med att påpeka hur viktigt det var att eleven själv var positiv till läxan eftersom inte alla föräldrar har möjlighet eller kapacitet att hjälpa sina barn med en sådan läxa.

Föräldrar i dagens läge ska man ha respekt för att de arbetar, att det är mycket tid. Och när de kommer hem så vilken situation är då hemma, syskon och mat och lägga och allt det som finns.

Den sista specialläraren gav ingen läsläxa men berättade att alla skolans elever hade i uppgift att läsa hemma en stund varje dag, detta gällde även elever i behov av särskilt stöd.

En av speciallärarna poängterade att det inte finns något skrivet om läxor i skolans styrdokument. Hon var också medveten om att Skolverket uttalar kritik då lästräning i hemmet används som en åtgärd vid upprättandet av Åtgärdsprogram. Hon menar att skolan inte har rätt att kräva föräldrarnas medverkan då en elev bedöms ha rätt till särskilt stöd.

Speciallärarna uttrycker att föräldrar vill sina barn väl men att de inte alltid har förmågan att hjälpa dem i deras läsutveckling. En speciallärare arbetar i ett invandrartätt område där många föräldrar aldrig har gått i skolan och inte själva kan läsa. Ytterligare en lärare menar att föräldrar ibland kan vara rädda för att göra fel, speciellt då de elever som specialläraren arbetar med redan har svårigheter i sin läsutveckling. Denna lärare brukar då instruera föräldrarna i hur de kan stötta sina barn i lästräningen. Genom att ge konkreta tips om vad som är adekvat hjälp minskar föräldrarna rädsla för att göra fel.

Samtliga tre lärare tror att föräldrar kan påverka sina barns läsutveckling genom sin attityd till läsning. Genom att förmå föräldrar att *tala väl om läsningen* får eleven en känsla för att alla

vuxna tycker att läsning är viktigt. En speciallärare menar dock att föräldrarnas inflytande över sina barn krymper i och att barn idag har större möjlighet att driva igenom sin egen vilja. Hon menar också att lusten att läsa minskar.

Den här dagliga träningen eller motivationen att läsa i en bok, tror jag, sjunker.

Då vi talade om skolans möjlighet att kompensera bristande lässtöd i hemmet nämnde samtliga lärare skolans fritidshem. De menar att fritidspersonalen kan hjälpa till att skapa ett intresse för böcker och läsning. En av speciallärarna är dock mån om att fritidspedagogerna inte ska känna press att bedriva skolverksamhet.

De (fritidspedagogerna) är trötta när de kommer från skolan och det är de. /.../ Och jag menar, de gör ju... de kan ju ändå följa upp de vi gör i skolan med spel, man läser instruktioner, det är matte att räkna poäng. Jag menar, det är också en utveckling att kunna klara de bitarna.

En av speciallärarna berättar också om hur man på hennes skola sedan årets skolstart har schemalagt en pedagog med kunskap om läs- och skrivinlärning i förskoleklasserna några timmar i veckan. Genom att tidigt introducera ljud och bokstäver vill man på ett lekfullt sätt ta vara på elevernas nyfikenhet. Redan nu tycker sig skolan se ett positivt resultat.

Speciallärarna menar att kontinuiteten i lästräningen är viktig. Som ett led i detta har två av skolorna schemalagd tyst läsning varje morgon. Dock uttrycker en av speciallärarna att regelbundenheten i stödundervisningen ofta störs av andra skolaktiviteter, som utflykter och studiebesök.

De tre lärarna arbetar för att stödja elever som har svårigheter i sin läsutveckling. Deras förhoppning är att eleverna ska komma ikapp sina klasskamrater. De är dock medvetna om att det inte alltid är så. Många elever behöver fortsatt stöd under hela sin skolgång.

Det är ganska långa perioder. För, jag menar, önskan är ju att de ska komma ifatt men... de kan i varje fall klara sig i klassrumssituationen. Men oftast kommer de ju tillbaka hit.

Som en sammanfattning kan sägas att speciallärarnas uttrycker en något större medvetenhet om att föräldrars medverkan i läsundervisningen inte är enbart problemfri. En av speciallärarna förklarar detta med att de föräldrar som speciallärare kommer i kontakt med har barn som redan uppvisar svårigheter i sin läsning och att dessa föräldrar därför upplever en större osäkerhet inför det stöd de själva kan ge sina barn.

6 Diskussion

Detta kapitel innehåller en reflektion kring den valda undersökningsmetoden, diskussion kring resultatet av undersökningen samt ett resonemang kring specialpedagogiska implikationer. Kapitlet avslutas med några förslag till vidare forskning i ämnet.

6.1 Metodreflektion

Det kändes som ett naturligt val att använda intervjuer som grund för studien eftersom det främst var lärares erfarenheter och uppfattningar som var i fokus. Genom att använda en

halvstrukturerad intervjuform fanns en möjlighet att följa upp informanternas svar genom att förändra frågornas formulering eller ordningsföljd (Kvale, 1997). Det visade sig att metoden i detta hänseende fungerade bra och att samtliga lärare var positiva och lätta att intervjua. De delade gärna med sig av sina upplevelser.

Jag ville också få en bild av hur varje lärare undervisade i läsning. Här medför valet att göra intervjuer risken att lärares sätt att beskriva sin undervisning inte helt överrensstämmer med verkligheten. För att få en tydligare bild av lärares läsundervisning hade studien kunnat kompletteras med klassrumsobservationer. Det hade då varit möjligt att ta del av lärarnas interaktion med eleverna och få en tydligare bild av hur denna interaktion faktiskt såg ut. Tyvärr medgav inte den avsatta tiden för studien en sådan utvidgning.

Vid en intervjustudie uppkommer också svårigheten att anpassa mängden frågor. Risken finns att frågorna blir för många och att det empiriska materialet blir svårhanterligt. Ett annat problem är att fler frågor dyker upp efterhand som man genomför intervjuerna. Även om det finns en möjlighet att komplettera frågor i efterhand så kan dessa frågor nu kännas ryckta ur sitt sammanhang och därför vara svårare för informanten att besvara. Vid upprepade intervjuer eller observationer har man större möjlighet att på ett naturligt sätt återkomma till frågor eller situationer som man vill veta mer om.

Dock blir min bedömning att den genomförda undersökningen svarade på de frågeställningar som från början formulerades.

6.2 Resultatdiskussion

Inom läsforskningen talar man om vikten av en god start i läsutvecklingen (Taube, 2007). Genom att varje elev snabbt knäcker läskoden och får flyt i sin läsning minskar risken för att de utvecklar en motvilja inför läsning. Är det då möjligt att skapa en sådan god start för samtliga skolans elever? Vi vet att barn har olika förutsättningar för att lära sig läsa – både personliga egenskaper och hemförhållanden skiljer dem åt. Det vi i skolan kan påverka är vår undervisning och vårt bemötande av elever och föräldrar samt hur vi utnyttjar skolans resurser. De elever som redan kan läsa då de börjar skolan har sannolikt redan fått en god start på sin väg att bli läsande individer. Dessa elever har redan tillägnat sig den drivkraft som behövs för att träna vidare. Man kan anta att flertalet av dessa elever har ett gott lässtöd hemifrån. De elever som ännu inte har knäckt läskoden behöver få hjälp att göra det snabbt, så att de inte börjar jämföra sig med sina mer erfarna kamrater och upplever sig själva som annorlunda. Lärare behöver därför skapa många tillfällen till undervisning i avkodningsstrategier och individuell lästräning.

Enligt Sandström Kjellin (2002) och Ahl (1998) lämnas mycket av interaktionen i lärandet över till elevernas föräldrar. Även min undersökning visar att föräldrar kan komma att spela en viktig roll i läsundervisningen. Bland lärarna i studien fanns stora skillnader i hur mycket de lästränade med sina elever. Min farhåga är att man inte tillräckligt snabbt uppmärksammar de elever som behöver extra stöd i läsning om man lämnar ett alltför stort ansvar för den första läsundervisningen till föräldrar. Det är svårt för läraren att göra sig en bild av hur mycket färdighetsträning som en elev i själva verket får. Det finns då en risk att läraren drar slutsatsen att det är just träningstillfällena i hemmet som är för få, vilket kanske inte är fallet.

Forskning har visat att alla föräldrar inte har samma goda förutsättningar att hjälpa sina barn (Wolff, 2006; Svensson, 2009; Sandström Kjellin, 2002). Även om lärarna i studien uppfattade att det sällan blev problem med läsläxan så är det just de tillfällen då svårigheter ändå uppstår som är viktiga att uppmärksamma. Enligt flera forskare finns en risk att negativa upplevelser av läsning försvårar för barn att bli läsande personer (Myrberg, 2007; Taube, 2007). Möjligen finns det då en risk att svårigheter med läxläsningen i hemmet kan äventyra en elevs läsutveckling genom att motivation och självkänsla får sig en knäck. Det är inte heller säkert att de svårigheter som barn eller föräldrar kan uppleva i samband med läsläxan kommer till lärarens kännedom. De lärare som ger läxa i läsning bör därför vara mycket observanta på att identifiera svårigheter i hemmet innan de får en negativ påverkan på en elevs attityd till läsning.

Vissa barn kan vara svårare än andra att motivera till läsning (Fridolfsson, 2008). En förklaring till detta kan vara att barnet av mognadsskäl inte ser någon anledning till att lära sig läsa. En annan orsak kan vara att eleven redan förlorat sin drivkraft till att lästräna eftersom träningen inte gett det resultat som förväntats. Flera av de tillfällen som lärare uppfattade att det blev problem med läsläxan var just då elever inte längre ville läsa. Man kan då fundera över på vilket sätt det skulle vara lättare för föräldrarna att skapa motivation hos ett barn som inte vill göra sitt skolarbete? Här understryker Andersson (2004) skolans och hemmets olika roller, där skolan bär huvudansvaret för undervisning och hemmet för trygghet och fostran. Som förälder har du i uppgift att förmedla till ditt barn att de duger som de är. Detta är avgörande för att ge barnet en trygg identitet och ett gott självförtroende. Då föräldrarna får ta på sig rollen som undervisare finns risken att det uppstår situationer där barnet inte räcker till i föräldrarnas ögon. Det kan få förödande konsekvenser för ett barns självförtroende. Att ha ett barn med svårigheter kan också innebära en sorg för föräldrar. Oron för framtiden kan skapa frustrationer hos föräldrar som inte är till gagn för barnet i dess utveckling. Därför är det extra viktigt att barn med svårigheter i skolarbetet får stöd och hjälp i skolan. Då kan föräldrar lägga sin kraft på att stötta sitt barn i dess utveckling till att bli en harmonisk person med god självkänsla, alla eventuella svårigheter till trots.

Det måste dock konstateras att det är svårt för lärare att få tiden och resurserna i skolan att räcka till. På grund av nedskärningar under de senaste decennierna har situationen i klassrummet blivit betydligt tuffare för läraren (Fridolfsson, 2008). Att hinna möta och utmana alla elever inom deras närmaste utvecklingszon kan nog kännas som ett omöjligt uppdrag. Om detta vittnar några av lärarintervjuerna. Dessa visade att lärarna arbetade under väldigt skilda premisser. De hade olika stora klasser, skilda möjligheter till grupptimmar och olika tillgång till assistans från fritidspersonal och speciallärare. Ett par skolor låg i invandrartäta bostadsområden och några hade åldersblandad undervisning.

Vad innebär det då för ett barns utveckling att främst arbeta inom sin faktiska utvecklingszon, det vill säga att arbeta med sådant som man klarar själv utan hjälp av någon vuxen? Under senare år har kritiken vuxit mot det som i vardagstal benämns som eget arbete. Forskare (Sandström Kjellin, 2002; Nyström, 2002; Ahl, 1998) anser att elever i alltför stor utsträckning arbetar med enskilt arbete och får i liten grad ta del av lärarens kunskaper. Jag har därför kommit att fundera på skillnaden mellan eget arbete och den traditionella ”katederundervisningen”. Det egna arbetet ställer höga krav på elevens egen drivkraft och på att materialet som eleven arbetar med är anpassat efter just den fas i utvecklingen som eleven befinner sig i. En positiv aspekt är dock att läraren får större möjlighet att ge individuell vägledning till en elev i taget då de andra eleverna arbetar självständigt. Vid katederundervisning undervisar läraren en större grupp elever samtidigt. Eleverna får genom

lärarens berättelser ta del av hennes specifika kunskaper och insikter i ett ämne. Läraren har också större möjlighet att väcka elevernas lust och motivation genom att förmedla sitt eget intresse för ämnet. Det är dock svårt för läraren att anpassa stoffet till alla elever. För några av eleverna hamnar genomgången inom den närmaste utvecklingszonen men för andra är genomgången för lätt eller för svår. Katederundervisningen var vanlig i skolan fram till 1980 - 1990-talet då fokus i undervisningen i stället lades på individualisering. För att nå så många elever som möjligt i rätt fas i undervisningen tror jag att arbetssätten måste varieras, vilket sannolikt många lärare gör idag.

Man kan också reflektera över hur gemensamma genomgångar respektive eget arbete påverkar elever med lässvårigheter. De elever som har svårigheter med avkodning eller läsförståelse får svårt att hänga med i en undervisning som kräver att de läser sig till instruktioner eller information. Det är troligt att dessa elever har lättare att följa med i undervisningen vid gemensamma muntliga genomgångar. Då kan eleverna auditivt tillgodogöra sig den informationen som de förväntades kunna.

Flera av de intervjuade lärarna uttrycker vikten av att föräldrar läser högt för sina barn, både då barnen är små men också efter det att de börjat skolan. Lärarna menar att detta stärker elevernas ordförråd, meningsbyggnad och deras förståelse för hur texter är uppbyggda. Detta får stöd i aktuell forskning (Wolff, 2006; Myrberg, 2007; Taube, 2007). Man kan dock fråga sig om denna viktiga aktivitet får lika hög prioritet då föräldrarna också får i uppgift att träna barnens läsning eller kontrollera deras läsläxor. I de familjer där barnet redan knäckt läskoden och tar sig igenom läxan fort finns det säkert tid över för högläsning. Men i familjer där barnet behöver mycket hjälp och lång tid på sig för att klara av sin läxa finns risken att varken tid eller tålamod räcker till. Möjligen kan det vara betydelsefullt för lärare att fundera över var de vill att föräldrarna lägger sitt fokus. Matteuseffekten innebär att elever med god läsutveckling är mer positiva till läsning och får därmed mer färdighetsträning och blir ännu bättre läsare (Frost, 2002; Catts & Kamhi, 2005). Med detta i åtanke är det förmodligen just de barn som kämpar mest med sin läsning som främst behöver höra böcker läsas högt. De behöver få uppleva det positiva med skriven text, nyfikenhet, glädje och spänning, för att få motivation till att så småningom lära sig läsa själva. Om vi lägger ansvaret på föräldrarna att lästräna med de barn som har svårigheter i sin läsutveckling så lämnar vi mindre tid och energi över för högläsning.

Man kan också fundera på om det är möjligt för skolan att mildra Matteuseffekten på något sätt. Eftersom lästräning i hemmet ofta används som ett sätt att kompensera skolans brist på tid och resurser borde den negativa effekten bli ännu större i de hem där man av någon anledning inte kan hjälpa till med lästräningen. Är det då möjligt för skolan att ge eleven tillräckligt med färdighetsträning för att vända den negativa spiralen? Liksom tidigare nämnts finner man inom läsforskningen stöd för att det främst är en god start i läsutvecklingen som måste förebygga en fortsatt negativ läsutveckling. Då en elev redan har utvecklat svårigheter i form av mindre lust, motivation och läsintresse är det svårt att vända den negativa trenden.

Jag har nu resonerat mycket kring läsläxans eventuella negativa effekter. Det är trots allt viktigt att påpeka att läsläxan oftast skapar just de möjligheter till färdighetsträning i läsning som den syftar till och att föräldrar gör ett mycket gott arbete i hemmet. Min uppfattning är dock att den läsläxa som är genomarbetad tillsammans med en lärare har störst möjlighet att fungera för de flesta. Då barnen tar hem en text som de känner sig trygga med och kan visa upp sina färdigheter för entusiastiska föräldrar och syskon främjas deras utveckling till läsande personer. Många skolor har ett samarbete med förskole- och särskoleklasser för att få

till liknande situationer, där eleverna får läsa högt för yngre eller mindre erfarna elever. Detta är sannolikt extra viktigt för elever med bristande lässtöd i hemmet.

En läsläxa som däremot kräver att föräldrarna tar på sig rollen som pedagog, antingen i den första läsundervisningen eller i specialundervisningen i läsning löper risk att få negativa effekter. Vi bör därför utnyttja föräldrarnas önskan att hjälpa sina barn i läsutvecklingen med stor eftertanke.

Jag delar Olssons (2009) uppfattning att skolan bör arbeta för att minska segregeringen i samhället. Idag har social bakgrund och socioekonomisk status en stor påverkan på barns resultat i skolan. Jag kan inte se hur det är möjligt att minska denna effekt om inte skolan fullt ut tar på sig hela ansvaret för elevers utbildning och ser till att samtliga elever går ut i samhället med goda färdigheter i läsning. Då ger vi eleverna fler alternativ och valmöjligheter i framtiden. Vidare kan man dock fundera på om skolan idag har de förutsättningar som krävs för ett sådant arbete. Resultatet är beroende av de prioriteringar som görs på regerings-, kommun- och skolnivå.

6.3 Specialpedagogiska implikationer

De elever som trots professionell vägledning inte knäcker läskoden behöver snabba insatser. Då elever uppvisar svårigheter i sin läsutveckling har de rätt till extra stöd (Lpo94). De flesta av lärarna i studien hade tillgång till en speciallärare alternativt specialpedagog vars uppgift var att ge särskilt stöd till de elever som behövde. Dock upplevde flera av de intervjuade lärarna att speciallärarens tid inte räckte till. Samma sak upplevde de speciallärare som deltog i studien. Speciallärarna menade också att de elever som kom till dem oftast behövde stöd under lång tid. De menade att det sällan är tillräckligt med en kortare tids insatser för att eleverna ska komma ikapp sina klasskamrater i läsutvecklingen.

Specialpedagogiken har under de senaste decennierna fått kritik av just den anledningen att specialundervisningen sällan hjälper elever att nå uppsatta mål (Dyson, 2006). Eleverna blir istället kvar inom den specialpedagogiska verksamheten under hela sin skoltid. Många elever känner sig särbehandlade och exkluderade och förlorar både lust att lära och tilltro till den egna förmågan. Kritik ges också för att specialpedagogiken sällan innehåller någon speciell pedagogik utan bara innebär mer träning av samma sak (Myrberg, 2001).

Många diskussioner har förts gällande specialpedagogikens framtida uppdrag. Man frågar sig bland annat hur det är möjligt för lärare och speciallärare alternativt specialpedagoger att ge stöd åt elever så att deras färdigheter når önskad nivå och samtidigt bevarar och/eller bygger upp elevens självförtroende?

Fischbeins (2007) ståndpunkt är att den specialpedagogiska forskningen ska användas för att hitta strategier för att förebygga att svårigheter uppstår istället för att kompensera då svårigheterna redan är ett faktum. En förutsättning för att förebygga svårigheter är att samtliga lärare som undervisar i läsning har gedigna kunskaper i olika metoder att stimulera barns läsning. Sandström Kjellin (2002) beskriver hur unga lärare ibland har bristande kunskaper i läs- och skrivundervisning och därför inte vet hur de ska hantera elever vars läsutveckling inte är friktionsfri. De specialpedagoger som förväntas handleda lärare då problem uppstår saknar ofta fördjupad utbildning i läs- och skrivsvårigheter. Enligt min uppfattning kan detta bidra till att mycket av ansvaret för elever med lässvårigheter läggs hos föräldrarna.

En av de intervjuade lärarna betonar att det är just då en elev uppvisar svårigheter i sin läsutveckling som föräldrarnas engagemang är extra viktigt. Hon menar att det är lättare för föräldrar att ge kontinuerlig lästräning till sina barn. Läraren menar vidare att skolans möjligheter att ge stöd är små och att det ofta rinner ut i sanden av olika anledningar. Läraren upplevde också att mycket tid gick åt till att motivera vissa barn till att träna på sin läsning och att föräldrarnas stöd behövdes även här.

Både Fischbein m.fl. (1997) och Nilsson (2008) visar att ökad färdighetsträning i hemmet är en vanlig åtgärd då elever får problem med sin läsutveckling. Skolverkets inspektörer poängterar dock att det är just elever i svårigheter som behöver få sin hjälp från professionella utbildare (Nilsson, 2008). En av speciallärarna i studien uttryckte också att Skolverket har blivit tydligare med att liknande stödåtgärder inte är tillåtna att ålägga föräldrarna.

Enligt Dyson (2006) används specialundervisningen till att sortera ut de elever som på något sätt stör klassens arbete, exempelvis genom långsam inläringstakt eller koncentrationssvårigheter. På så sätt blir klasserna mer homogena och lättare att undervisa i. Om specialundervisningen ska ha en rimlig möjlighet att ge stöd åt elever är det viktigt att vi noga överväger vilka elever som kan få stöd av klassläraren och vilka som elever som behöver ett annat stöd än vad klassläraren kan ge.

Flera av studiens lärare och speciallärare uppgav att det stöd som många av eleverna fick begränsades till ett eller ett par tillfällen i veckan. För att få kontinuitet i lästräningen räcker inte dessa tillfällen. Min uppfattning är därför att speciallärarens stöd inte bara bör bestå av färdighetsträning utan snarare av undervisning i mer effektiva avkodningsmetoder och strategier för läsförståelse. Min upplevelse är att speciallärarna i studien anpassade arbetsätt och arbetsmaterial efter elevers olika behov.

På tre av de skolor där de intervjuade lärarna arbetar provar man just nu ett läsprojekt som går ut på att eleverna har tyst enskild läsning varje morgon. Detta kan vara ett sätt att skapa kontinuitet och utöka antalet tillfällen till lästräning i skolan. Min egen erfarenhet är tyvärr att de barn som har svårigheter med sin läsning utnyttjar väldigt lite av tiden till just läsning. Myrberg (2001, 2007) menar att dessa elever använder en så kallad "läsundvikarstrategi" där de väljer enkla och korta texter för att om möjligt undvika känslan av misslyckande. För att liknande läsprojekt ska ge den effekt som lärarna eftersträvar är det viktigt att skolan hittar strategier för att hjälpa de elever som har lässvårigheter att ta vara på den möjlighet till lästräning som de så väl behöver.

Elevens egen upplevelse av specialundervisning är mycket viktig i sammanhanget. Om eleven känner sig särbehandlad eller exkluderad så riskerar specialundervisningen att få omvänd effekt. De speciallärare och lärare som intervjuats uppfattade dock att deras elever upplevde det stöd de fick som positivt. De menar att eleverna många gånger tycker att det är skönt att få lämna klassrummet för en lugnare miljö och inläringssituation. Speciallärarna försökte också skapa en positiv känsla hos eleverna genom att på olika sätt tydligt illustrera för dem hur deras utveckling gick framåt. Man kan dock fråga sig hur länge denna känsla kan bevaras. Min tanke är att ju längre en elev blir kvar i specialpedagogisk verksamhet desto färre blir de positiva effekterna. En möjlighet att avhjälpa detta problem skulle ev. kunna vara att lägga mycket tid och resurser på några få elever i taget istället för att ge lite hjälp till många elever.

Trots duktiga lärare och en medveten pedagogik kommer det troligtvis ändå att uppstå situationer där elever behöver särskilt stöd och specifika kunskaper för att komma vidare i sin

läsutveckling. Det är därför av yttersta vikt att de pedagoger som lämnar den nya utbildningen till speciallärare får möjlighet att tillägna sig specifika kunskaper om lässvårigheter.

6.4 Fortsatt forskning

Den forskning som gjorts på kring läxor är begränsad menar Hellsten (1997). Som ett komplement till den undersökning jag nu gjort hade det därför varit intressant att få intervjua både elever och föräldrar om deras upplevelser av den första läsläxan. Eventuellt blir det då möjligt att mer exakt få en uppfattning om vad det är som skapar positiva resp. negativa upplevelser kring läsläxan.

För att undersöka möjligheten att hjälpa barn till en god läsutveckling utan att använda läsläxor hade en jämförande studie mellan två grupper av elever, där den ena gruppen arbetar utan läsläxor, varit intressant att genomföra. Här skulle man ev. kunna finna arbetsformer som minskar föräldrars ansvar i läsundervisningen.

Både forskare och lärarna i studien påtalar vikten av barns intresse och motivation i läsutvecklingen. Därför hade en undersökning som syftade till att hitta goda exempel på hur man motiverar elever och skapar intresse för läsning kunnat tillföra praktisk kunskap till läsundervisningen.

Slutligen vill jag återknyta till min förhoppning att denna studie ska medverka till diskussioner kring de faktorer som påverkar ett barns möjlighet till en god läsutveckling. Min önskan är att fler diskussioner kring elevers svårigheter i läsutvecklingen innehåller mer än bara elevens fysiska och psykiska förutsättningar samt hemmets möjligheter till stöd. Vi behöver samtidigt vända blicken mot lärarens undervisning, prioriteringar och förväntningar samt skolans sätt att organisera elever, lärare och övriga resurser. Min tolkning är att samtliga faktorer samverkar och bidrar till att underlätta eller försvåra elevers läsutveckling.

Referenslista

- Ahl, A. (1998). *Läraren och läsundervisningen. En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar*. Umeå: Umeå universitet.
- Andersson, I. (2004). *Lyssna på föräldrarna*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bråten, I. (red.). (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Catts, H., & Kamhi, A. (2005). *Language and reading Disabilities*. Boston: Ma: Allyn & Bacon.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L-E. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. (3:e uppl.). Stockholm: Liber.
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygga och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. Opublicerat manus. Manchester: University of Manchester.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Evenshaug, O & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S., Malmgren Hansen, A., Westling Allodi, M & Roll Pettersson, L. (1997). *Elever i specialpedagogisk verksamhet. Delrapport 1: Planering och genomförande*. Stockholm: Institutionen för specialpedagogik.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 17-35). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning - Praktik och teorier*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hellsten, J-O. (1997) Läxor är inget att orda om. Läxan som fenomen i aktuell pedagogisk litteratur. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årg 2 (nr 3), s 205–220.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Leo, U. (2004). *Läxor är och förblir skolarbete. En studie om inställningar till läxor i ett F-9spår i grundskolan*. Magisteruppsats. Malmö: Malmö Högskola.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94. (1994/98). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Lundberg, I. (2006). *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I., & Höien, T. (1999). *Dyslexi - Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs och skrivsvårigheter. En översikt av aktuell forskning om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter. I *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s.72-98). Stockholm: Liber.
- Nilholm, C. & Björk-Åkesson (red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilsson, A. (2008) *Vi lämnar till skolan det käraste vi har...* Stockholm: Liber.
- Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön*. Växjö: Växjö Universitet.
- Olsson, L.M. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket.
- Sandström Kjellin, M. (2002). *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv. Fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Stockholms Universitet.
- Skolverket. (2006). PIRLS 2006 Läsformågan hos elever i årskurs 4– i Sverige och i världen. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd och kommentarer. För arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, F. (2000). *Läsning* (3: uppl.). Stockholm: Liber.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A-K. (2009) *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2003). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Taube, K. (1995). *Hur i all världen läser svenska elever?* Stockholm: Skolverket.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Thomsson, H. (2008). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1997). *Regeringens skrivelse 1996/97:112. Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning — kvalitet och likvärdighet*. Stockholm:
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. ISBN:91-7307-008-4

Westlund, I. (2007). Läxan – en svårfångad företeelse. I K. Granström (Red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. (s.81-94). Stockholm: Liber.

Wolff, U. (2006). Olika lässvårigheter kräver olika pedagogiska insatser. *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, (nr1).

Ödman, P-J. (1979). *Tolkning förståelse vetande*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Øzerk, K. Z. (1998). Vygotskij i tvåspråkighetsforskningen. I Bråten, I. (red.). *Vygotskij och pedagogiken* (s. 137–163). Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1 Intervjufrågor

- Berätta hur du organiserat din läsundervisning alt. stödundervisning i läsning.
- Brukar eleverna få läsläxa? Berätta om den.
- Varför används läsläxa?
- Är läsläxan viktig? Varför.
- Vilken information får föräldrar om läsundervisningen och läsläxan?
- Hur fungerar läsläxan?
- Har du varit med om att läsläxan inte har fungerat? Berätta.
- Vad gör du om läsläxan inte fungerar?
- Används någon annan form av samverkan med föräldrar kring läsning?
- Kan föräldrar påverka sitt barns läsutveckling? Hur?
- Vad kan skolan göra om eleven kommer från en hemmiljö som av någon anledning inte kan ge stöd i läsutvecklingen?
- Vad kan läraren/ skolan göra om en elev får svårigheter i sin läsutveckling?