



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**  
**INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK**

# Klass- och ämneslärares upplevelser av planering, undervisning och framtidstankar i mötet med elever i lässvårigheter

En kvalitativ studie med observationer och intervjuer

Malin Eriksson

Kurs: SLP600  
Speciallärarprogrammet, Vt 2015  
Handledare: Birgitta Kullberg  
Examinator: Yvonne Karlsson

## Abstract

Titel: Klass- och ämneslärares upplevelser av planering, undervisning och framtidstankar i mötet med elever i lässvårigheter. En kvalitativ studie med observationer och intervjuer

Program: Speciallärarprogrammet

Kurs: SLP 600 Termin/år: vt/2015

Handledare: Birgitta Kullberg

Examinator: Yvonne Karlsson

Rapportnummer:

Nyckelord: läsutveckling, läsundervisning, lässvårigheter, samspel, kommunikation, lyhördhet och relation.

---

## Syfte

Syftet med denna studie är att öka förståelsen kring klass- och ämneslärares upplevelser av läsundervisning i årskurs fyra, dvs. hur de upplever sitt arbete med att ta emot, möta och undervisa elever i lässvårigheter i årskurs fyra. PISA-rapporten (Programme for International Student Assessment) som presenterades i december 2013, visar på knappa resultat för bland annat läsförståelse bland 15-åringar. Detta har väckt intresse för om och i så fall hur klass- och ämneslärare i mötet med elever i lässvårigheter uppfattar hur de planerar och undervisar samt hur de tänker om framtiden, detta med särskilt fokus på elever i lässvårigheter. Klass- och ämneslärare arbetar närmast eleverna, vilket gör att just dessa personers ambitioner och undervisning kan uppfattas vara utvecklande för att erhålla så god undervisning som möjligt. Enligt Lgr11 ska utbildning inom skolväsendet främja alla elevers utveckling och livslånga lust att lära, något beskriven studie kan bidra till.

## Studiens frågeställningar är:

- Hur uttrycker och formulerar lärare sin planering inför möte och mottagande av elever i lässvårigheter?
- Hur uttrycker och formulerar lärare sig om hur de önskar arbeta med elever i lässvårigheter och deras läsutveckling?
- Vad uppger lärare vara framgångsfaktorer i deras undervisning av elever i lässvårigheter?

## Metod

Arbetet tillämpar en kvalitativ ansats och metod utifrån ett fenomenologiskt perspektiv med fenomenet livsvärld. För analys av studiens resultat används en fenomenologisk ansats. I studien används ett empiriskt tillvägagångssätt där klassundervisningen observeras med fokus på undervisande lärare. Detta följs upp av intervju med var och en av de fyra undervisande klass- och ämneslärarna där intresset ligger i att lyssna till deras specifika berättelser om sina upplevelser av läsundervisning, med särskild åtanke åt elever i lässvårigheter i årskurs fyra.

## Resultat

Resultatet från denna studies empiri visar att både forskning och praktisk verksamhet är betydelsefullt och medverkar för elevers läsutveckling. Klass- och ämneslärarna beskriver att de ser det unika med var och en av eleverna. De menar att varje elev ska ges det stöd de behöver, för denna studie specifikt gällande elever i lässvårigheter. Dessutom betonar lärarna att även elever, som nått målen behöver utmaningar. De intervjuade anser att det i verksamhet måste förekomma fungerande kommunikation och samarbete och att vars och ens unika kompeten-

ser används så effektivt som möjligt, däribland i läsutveckling. De intervjuade säger att de vill arbeta effektivt och målinriktat men det framkommer att det i verkligheten kanske inte alltid finns förutsättningar, i den omfattning som det finns ambition för. Klass- och ämneslärarna tar upp att de ser lärande i sammanhang, i en fungerande helhet, vilket belyser läraruppdragets och denna studies sociokulturella riktning. Lärarna säger att de ser lärande i ett perspektiv som gäller tid även utanför skolgång och undervisning. De önskar att de hade mer tid för eleverna. De vill ha tid för regelbunden enskild läsning med var och en av elever i behov av stöd, för att uppnå mål, antingen tillsammans med klass- och ämneslärarna själva eller speciallärare. Lärarna påtalar betydelsen av att alla lärare på skolan kommunicerar och samverkar till en utvecklande helhet för eleven. Tekniska verktyg är betydelsefull insats från enheten samt att erbjuda läxhjälp. Lärarna förespråkar också tidiga, mer förebyggande och uppföljande insatser både i de tidigare åldrarna och även i de årskurser som följer. Klass- och ämneslärarna berättar att de inte ser läsningen som något enskilt. De menar att de ser ett samband mellan all kunskapsinhämtning och vill hjälpa till att effektivisera läs- och annan undervisning med tanke på att höja elevernas måluppfyllelse.

### **Specialpedagogiska implikationer**

Av denna studie framstår betydelsen av speciallärarens roll att kunna samarbeta samt hennes förmåga att kommunicera i olika sammanhang, i relation till elever, föräldrar, lärare och skolledning. Stöd eller specifikt stöd ska enligt studiens resultat ges till alla elever som behöver detta. Vad som dessutom framstår som väsentligt är kommunikation, planeringsförmåga, att ha struktur och att arbeta målinriktat. Betydelse visar sig också tydlighet och struktur i organisationen ha. Rekommenderat att användas är även det som i resultatet ovan beskrivs av vad lärarna önskar utveckla och vilka insatser de föreslår att eleverna ska ges.

## Förord

Jag vill rikta min tacksamhet till er rektorer som visat intresse och positiv inställning för möjliggörande av studien. Ett särskilt tack till er klass- och ämneslärare som ställt upp på er så viktiga och dyrbara tid. Genom stort intresse för min studie har ni bidragit med er professionalitet och era innersta tankar om vårt gemensamma intresse, elevers läsutveckling. Era bidrag har för mig och min studie varit ovärderligt, det har hjälpt mig att utveckla mina så många funderingar gällande vad som kan vara viktigt att medvetandegöra om elevers läsutveckling. Tack!

Tack, till handledare Birgitta Kullberg som varje gång bemött en förvirrad och undrande mig med ett stort fång tålamod. Du har gett värdefullt stöd och visat på att det ger resultat att ställa frågor och vara nyfiken, något som ligger mig varmt om hjärtat. Ditt stöd har bidragit till att mina funderingar och erövrade insikter gett vidare kunskap och energi för att fortsätta undersöka. Det gav resultat, denna forskning.

Jag vill också visa min uppskattning genom att tacka min familj; min man Johan och våra barn Camilla och Markus, som i alla lägen under hela processen i uppsatsarbetet stöttat mig i mitt skrivande.

Min ambition är att min forskning genererar i utvecklingen av pedagogisk verksamhet, nationellt och internationellt.

Malin Eriksson

# Innehållsförteckning

Abstract

Förord

Innehåll

|  |    |
|--|----|
| 1. Inledning och bakgrund.....                                   | 1  |
| 2. Syfte och frågeställningar.....                               | 3  |
| 3. Beskrivning av problemområde .....                            | 4  |
| 3.1 Samhällets krav på läsförmåga.....                           | 4  |
| 3.2 Läsinlärning, läsförmåga och skriftspråksundervisning.....   | 4  |
| 3.3 Framgångsrik skriftspråksundervisning .....                  | 7  |
| 3.4 Förutsättningar för svensk och internationell lärarkår.....  | 9  |
| 3.5 Läs- och skrivsvårigheter .....                              | 9  |
| 3.6 Fenomenologin som teoretisk utgångspunkt.....                | 11 |
| 3.7 Sociokulturellt och relationellt perspektiv på lärande ..... | 13 |
| 4. Metod .....   | 15 |
| 4.1 Om studiens kvalitativa ansats .....                         | 15 |
| 4.2 Metod och fenomenologi.....                                  | 15 |
| 4.3 Urval.....   | 16 |
| 4.4 Pilotstudie.....   | 17 |
| 4.5 Observationer .....  | 17 |
| 4.6 Genomförande av intervjuerna.....                            | 18 |
| 4.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .....          | 18 |
| 4.8 Etik .....   | 19 |
| 4.9 Bearbetning av studiens data.....                            | 20 |
| 5. Resultat.....   | 21 |
| 5.1 Observationer .....  | 21 |
| 5.2 Intervjuer .....   | 23 |
| 5.2.1 Organisationsnivå.....                                     | 23 |
| 5.2.2 Hur tillmötesgå varje enskild individ?.....                | 24 |
| 5.2.3 Föräldrars betydelse för sina barns läsutveckling.....     | 25 |
| 5.2.4 Kollegialt samarbete.....                                  | 25 |
| 5.2.5 Aspekter för undervisningssituationer.....                 | 26 |
| 5.2.6 Klass- och ämneslärarnas visioner om undervisning .....    | 28 |
| 5.2.7 Utmaningar för klass- och ämneslärare.....                 | 29 |
| 5.3 Slutsatser .....   | 30 |

|   |    |
|---|----|
| 6. Diskussion .....                       | 32 |
| 6.1 Metoddiskussion.....                  | 32 |
| 6.2 Resultatdiskussion .....              | 34 |
| 6.3 Specialpedagogiska implikationer..... | 38 |
| 6.4 Fortsatt forskning .....              | 39 |
| 6.5 Avslutande ord .....                  | 39 |
| 7. Referenser.....                        | 40 |

## Bilagor

# 1. Inledning och bakgrund

Skolverket (2011a) styr, stödjer, följer upp och utvärderar, bland annat i relation till aktuell forskning, kommuners och skolors arbete med att förbättra kvaliteten och resultaten i verksamheterna. Den senaste PISA-rapporten, ett OECD-projekt (Skolverket, 2007) där totalt 44 länder deltog, tydliggör resultatet att svenska 15-åringar presterar under OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) –genomsnittet gällande kunskaper i matematik, naturvetenskap och läsförståelse, vilket har varit en initial anledning till detta examensarbets undersökning och rapportförfattande.

Resultatet från PISA visar att eleverna har svårt för de interaktiva uppgifterna som kräver att man kontrollerar och reflekterar. Med andra ord visar eleverna enligt Skolverket inte meta-kognitiva insikter, vilket utgör en betydande del i förmågan att lösa problem, att tänka kritiskt, att använda kreativitet samt att visa uthållighet. Man kan ställa sig frågan om de ökade kunskapskraven i årskurs fyra kan ha inverkan på fortsatt läsutveckling, med särskild åtanke åt elever i lässvårigheter.

Enligt Sveriges riksdag (2010) ska utbildningen inom skolväsendet främja alla elevers utveckling samt bidra till en livslång lust att lära. Detta poängterar Säljö (2003a) som belyser både det pedagogiska och det specialpedagogiska uppdraget. Literacy är det begrepp som i rapporten används om elevers skriftspråkliga förmåga och enligt Kullberg (2008) översattes begreppet literacy ursprungligen med förmågan att lära sig läsa och skriva sitt modersmål. Säljö (2003b) skriver att begreppet sedan millennieskiftet har utvidgats, förtätats och fördjupats och kan enligt Säljö sägas inkluderas i uttrycket ”Det vidgade textbegreppet” från Lpo94. Detta kan länkas samman med Druid Glentows (2006) beskrivning av att läsningens ställning i skolan är självklar och vidgar elevernas världsbild och berikar ordförråd via ordglädje och språkkänsla i relation också till samhällets situationer utanför skolan. Av dessa anledningar uppfattas det ändamålsenligt att veta och förstå klasslärares tankar och anknyta dem till den i denna rapport beskrivna forskningen.

I läroplanen (Skolverket, 2011a) och i kursplanerna i svenska (Skolverket, 2011b, bil. 3, 4) och för svenska som andraspråk, betonas lärande i meningsfulla sammanhang samt att språkutveckling alltid är knuten till ett innehåll. Enligt Skolverket (2007) visar forskning om läs- och skrivundervisning, under 2000-talet, att strikt färdighetsträning fortfarande dominerar undervisningen. Det finns även undervisning, menar man från Skolverket som bedrivs enligt läroplanens intentioner och där läsande och skrivande ingår i olika sammanhang i vilka innehåll och funktion samspekar. Från Skolverket menar man, att sådan undervisning kan förbättra alla elevers resultat på läsprov. Enligt Skolverket blandar de flesta lärare olika läsinlärningsmetoder under det första skolårets inledande läsning och skrivning. Likaledes lär i stort sett alla elever den alfabetiska koden, och kan åtminstone läsa enstaka ord obehindrat efter ett år i skolan. Enligt Skolverket används läseböcker vanligtvis i den tidiga läsinläringen. Eleverna får möta skönlitteraturen genom lärarens högläsning och genom egen läsning. Gemensamma läsoplevelser och elevernas egen läsning av skönlitteratur syftar enligt lärarna i alla skolår främst till att eleverna ska utveckla läslust och lästräning, skriver man från Skolverket. Vad som är angeläget vid läsande är att förstå, och bygga mentala textvärldar. Läsaren bekantar sig med textinnehållet genom exempelvis textsamtal, tar ett steg vidare, går på djupet och funderar över motiv, känslor och relationer i handlingen. Läsaren tar också ett steg ut ur texten och jämför det lästa med sina tidigare erfarenheter. Enligt Catts och Kahmi (2011) ökar språkdräkternas skillnader successivt beroende på genre, elevernas ålder och mognad. Berättande text uppvisar minsta syntaktiska komplexiteten medan mer avancerad meningsbyggnad an-

vänds i faktatexter. Argumenterande text har den största syntaktiska komplexiteten, skriver Catts och Kahmi.

Media uppmärksammar resultat från lärarstudien Talis (2014, Teaching And Learning International Survey), en OECD-studie (2014) beskriven i Skaraborgs Allehanda (SLA. 2014-06-26) i vilken det påtalas att lärarstudien Talis visar på hårda förutsättningar för svensk lärarkår i det att svenska lärare får mindre fortbildning i förhållande till lärare i de övriga 33 länderna. Svenska lärare får även enligt OECD-studiens resultat, mindre stöd och återkoppling än lärare i andra länder. Vad dock svenska lärare lägger tid på, är mer omfattande administrativa arbetsuppgifter än övriga undersökningsländernas lärare. I artikeln kan man läsa att läraryrket har låg status i Sverige och att endast varannan svensk lärare skulle välja att bli lärare igen. Detta anser Skolverkets generaldirektör Ekström, vara alarmerande eftersom svensk skola behöver större tillströmning av lärare. Inom Skolverket ansvarar man för den svenska delen av Talis och mer än 100 000 lärare i 34 länder har deltagit i studien. I Sverige har 3 300 lärare, som undervisar i årskurs 7-9, deltagit och Ekström konstaterar att det som har stor betydelse för elevernas resultat är att lärare får fortbildning relaterad till ny forskning samt pedagogisk stöttning. Detta uppfattas enligt Ekström, vara det som är mest eftersatt i svensk skola.



## **2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna studie är att undersöka hur klass- och ämneslärare upplever sitt arbete med att ta emot, möta och undervisa elever i lässvårigheter i årskurs fyra.

Studiens forskningsfrågor är följande:

- Hur uttrycker och formulerar lärare sin planering inför möte och mottagande av elever i lässvårigheter?
- Hur uttrycker och formulerar lärare sig om hur de önskar arbeta med elever i lässvårigheter och deras läsutveckling?
- Vad uppger lärare vara framgångsfaktorer i deras undervisning av elever i lässvårigheter?

### **3. Beskrivning av problemområde**

I detta kapitel, vilket utgör rapportens teoretiska del, behandlas det som i litteratur beskriver denna undersöknings problemområde, det vill säga vad som inom vetenskapen har sagts och gjorts om lärares uppfattningar och erfarenheter av innebörder i planering, i genomförande och i framtiden för elever i läs- och skrivsvårigheter. Dessutom beskrivs innehåll i styrdokument om studiens problemområde. Rubriker som läsaren möter är: Samhällets krav på läsförmåga, Läsinlärning, läsförmåga och skriftspråksundervisning, Framgångsrik skriftspråksundervisning, Förutsättningar för svensk och internationell lärarkår, Läs- och skrivsvårigheter, Fenomenologi och livsvärldsperspektivet samt Sociokulturellt och Relationellt perspektiv.

#### **3.1 Samhällets krav på läsförmåga**

Enligt Nielsen (2005) har samhällets intressen i hög grad styrt den enskildes skriftspråklighet. Nielsen menar att bristande läs- och skrivförmåga därför framstår som ett problem för både den enskilde och samhället. Enligt Lundberg och Lundgren (2006) började läsförmågans spridning i det svenska samhället i och med 1686 års kyrkolag och utbildningens fokus var tidigt riktat mot det som varit, istället för mot framtiden. Prästerskap var folkets lärare, enligt Nielsen (2005), vilka höll husförhör och den som inte var konfirmerad utestängdes från nattvarden. Han eller hon räknades inte som vuxen i kyrkans ögon, och fick heller inte gifta sig och bli husbonde eller husmor. Detta i och med att han eller hon inte ansågs kapabel att ta ansvar för barns och tjänstefolks fostran och läsinlärning. Den som inte kunde läsa förblev enligt Nielsen, omyndig. Först under 1900-talet började blicken vändas framåt, mot arbetsmarknaden, och nyttan för samhälle och individ. Förmågan att kunna läsa och skriva blev enligt Lundgren (2006) en nödvändighet för att kunna leva och verka i samhället. Lundgren menar att olika tiders skolsystem fungerat bra under sin tid och miljö och flera av 1800- och 1900-talets tankar och idéer om undervisning, rimmar väl med dagens aktuella forskning.

Enligt Lundgren har läs- och skrivinlärning markant förbättrats då denna sker under uppmuntran och med utgångspunkt i elevernas förförståelse. Intresset för hur läsning går till samt krav på elevers läsförmåga har ökat. Lundberg och Lundgren (2006) menar, att det idag ställs höga förväntningar. De flesta länder uppskattas ha så högt som 10 – 15 procents läs- och skrivsvårigheter bland barn och vuxna. Svårigheten handlar inte enbart om att läsa text i en bok, utan om att kunna hämta in kunskap och att förstå texter av olika slag. Enligt Lundberg och Lundgren kan alla, via stöd och råd för att göra det på rätt sätt, öva upp sin läsförmåga. Skolan har enligt forskarna ansvar att utbilda alla elever på bästa sätt. Likaså behöver föräldrar och barn ha kunskap om hur just de kan göra för att öva och förbättra läsförmågan. Samhället ställer höga krav på läs- och skrivförmåga och samtidigt pekar forskningsresultat, bland andra PISA-resultaten, på att läsförmågan sjunker i Sverige. Detta är ett problem för både den enskilda läsaren och för hela samhället. Analfabetism ökar skillnader i samhället, mellan fattiga och rika, individer och nationer. Enligt forskarna Lundberg och Lundgren bygger vårt samhälle på att alla kan läsa och Borgström (2000) uttrycker att läsning är nyckeln till framgång för både varje enskild individ och för samhället. Trots ett bra utbildningssystem menar forskarna att många har svårt att läsa och ställer sig frågan, varför.

#### **3.2 Läsinlärning, läsförmåga och skriftspråksundervisning**

Läs- och skrivförmåga beskrivs i studien i enlighet med Myrberg (2001) som något mer än läs- och skrivkunnighet. Processen definieras i beskriven studie i enlighet med engelska språkets term literacy vilket avser, skriver man från Skolverket (2007) ”Förmågan att använda tryckt eller handskrivna text för att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer, kunna tillgodose sina behov och personliga mål, förkovra sig och utvecklas i enlighet

med sina personliga förutsättningar” (s. 13). Enligt UNESCO, 1993, Organisation for Economic Co-operation and Development) kan den person som är läs- och skrivkundig ”with understanding both read and write a short simple statement on his or her everyday life” (s. 24).

Lundberg och Lundgren (2006) menar, att forskning som pågår inom olika ämnesområden försöker hitta svar på just vad det innebär att läsa, hur det går till när vi lär oss läsa och hur föräldrar och lärare kan inspirera samt hjälpa barn med läsning. De menar att olika fenomen inverkar i förmågan att kunna läsa och skriva. Nutida forskning handlar enligt Borgström (2006) bland annat om hur pedagoger kan anpassa inlärning till olika förutsättningar. Borgström menar att forskningsfrågor som behandlas övergriper olika ämnen som utbildningsvetenskap, språkvetenskap, hjärnforskning och genetik samt ärftlighetsforskning. Den tvärvetenskapliga inriktningen Borgström företräder, har likaså lyft fram hur både sociala och ekonomiska förhållanden inverkar på hur mycket och hur vi läser. Wolff (2006) menar, att alla måste lära sig det skrivna språket vilket inte är lätt för någon nybörjare. Lundberg (2010) berättar att alla barn måste kämpa med utmaningen och lära sig två saker om språket, nämligen avkodning och förståelse. Avkodningen handlar om att förstå en kod, vilket kan förklaras som att inse hur talade ord kan delas upp i små enheter, fonem, konsonantljud och vokalljud. Likaså handlar avkodningen om hur enheterna, ljuden, synliggörs via bokstäver. Enligt Borgström (2006) hör barnet ljud redan inne i mammans mage vilket det sedan, som litet barn, kommer ihåg när det lyssnar och lär.

Barns läsinlärning kan delvis bero på vilken hemmiljö barnen växer upp i, uttrycker Danielsson, Ingvar, Lundberg, Liberg, Svensson, Taube och Wolff (2006). Det har exempelvis stor betydelse skriver forskarna, att barn uppmuntras att läsa och öva sin läsförståelse. De menar att det finns traditionella modeller som säger att nybörjarläsare följer en viss gång i sin läsinlärning. Dessa forskare menar, att barnen inledningsvis låtsasläser, dvs. läser ordet Alfons när de ser en bok med Alfons, utan att egentligen läsa. Under nästa steg känner de igen ordet Alfons även i andra sammanhang och det tredje steget är att de förstått den alfabetiska principen, vilket innebär, att de knäckt koden och ljudar sig igenom ord. Vid den fjärde fasen kan nybörjarläsaren enligt Danielsson m.fl. snabbt läsa hela eller delar av ord på ett avancerat sätt. På fackspråk benämns beskriven process enligt Lundberg (2006), pseudoläsning (steg 1), logografisk läsning (steg 2), alfabetisk läsning (steg 3) och ortografisk läsning (steg 4). Vid pseudoläsning låtsasläser barnet och uppmärksammar utmärkande egenskaper som det kommer ihåg, som sitt eget namn och skyltar. Med logografisk läsning menas att barnen ännu inte kan relatera bokstäver med dessas ljud men använder ledtrådar i ordet och läser dem som bilder. Vid alfabetisk läsning har barnet enligt Lundberg och Herrlin (2005), upptäckt det samband som finns mellan ljud och bokstav. Vid den ortografiska läsningen har läsförmågan blivit automatiserad.

Enligt Westlund (2009) ska barns läsutveckling stimuleras redan från början i deras utveckling. Barn ska enligt Westlund kommunicera, leka och upptäcka för att uppleva språket. Enligt Sterner och Lundberg (2002) arbetar man språkligt strukturerat och på ett lustfyllt sätt med rim och ramsor, högläsning, muntligt återberättande, stavelselekar och ljudlekar i syfte att genom sådana lekar och övningar hjälpa barnen att utveckla språklig medvetenhet. Detta innan de börjar med den formella läsinlärningen i skolan. Ett lustfyllt språklärande innebär enligt Sterner och Lundberg, att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Pedagogerna ska, menar nämnda forskare, möta och följa upp elevernas kunskapsutveckling. Kunskapskraven blir högre för alla elever i årskurs fyra, vilket medför att kraven kan kännas riktigt stora för elever i lässvårigheter, skriver Westlund (2009). Läsning beskriver Sterner och Lundberg (2002) vara förmågan att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå personliga mål och

likaså för att utveckla sina egna kunskaper och möjligheter samt att delta i samhället. Säljö (2003b) menar att mänskligt lärande och utveckling sker i en social och historisk kontext.

Enligt Lundberg och Herrlin (2005) kan läsinlärning ske genom avkodningsinriktad och helordsinriktad teori och menar att enligt avkodningsinriktade teoretiker är den fonologiska medvetenheten betydande. Den hjälper till med ordavkodningen, vilket är det lästekniska målet. Lundberg och Herrlin poängterar att den lärande behöver förstå den alfabetiska principen för att bli en fungerande läsare. Barnet förstår allteftersom att alfabetet består av ett visst antal byggstenar, bokstäver. Lundberg och Herrlin skriver att fonologisk medvetenhet för barnet innebär att det förstår hur ett ord låter och vilka ljud som bygger upp ordet. Enligt Lundberg och Herrlin består utvecklingen av barns läsförmåga av fem olika dimensioner; *fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse* och *läsintresse*. Denna modell framkom, enligt Lundberg och Herrlin, genom ett forskningsprojekt på Bornholm i Danmark. I detta projekt tränades barnens språkliga medvetenhet genom att de både tränade förståelsen för hur språket låter och hur det är uppbyggt av ord och meningar. För att underlätta en god läsutveckling använde man språklekar i utvecklingen av bokstavskunskap. Läraren var den som samordnade de olika utvecklingsstegen. Lundberg och Herrlin betonar att eleverna redan från början behöver uppleva läsning som meningsfull, glädjande och betydelsefull. De behöver erfara att texter har något att säga läsaren som kan vara av betydelse.

Druid Glentow (2006) skriver att det förr fanns ett stadietänkande i hur läsutveckling förväntades ske. Undervisningen skulle börja med fonologisk undervisning där eleverna skulle hjälpas att lära sig förstå språkets olika ljud och hur dessa bildar ord. Undervisningen avslutades sedan enligt Druid Glentow med morfologisk undervisning om hur ord bildas och böjs, vilket ansågs vara svårast. Druid Glentow menar att både små barn och vana läsare omedvetet varierar mellan de olika sätten och menar att en bra undervisning ska innehålla alla undervisningsformer redan från början såväl fonologi som morfologi. Samtidigt kan undervisningen fokusera specifika kunskaper och färdigheter under viss tid menar Druid Glentow, för att sedan inrikta sig mot mål som följer. En del barn har stora hinder att övervinna innan de förstår hur talade ord kan delas upp i små delar som konsonantljud och vokalljud, likaså hur fonem, kan avbildas med bokstäver samt bilda ord som ger mening och innehåll.

En annan uppfattning om hur inlärning går till för nybörjare beskriver Danielsson, m.fl. (2006) och menar att Lundbergs (2006) turordning inte stämmer fullt ut. Danielsson, m.fl. (2006) menar att forskning visar att nybörjarläsaren använder olika strategier parallellt. Vanliga ord läses i sin helhet genom att barnet ser ordet som en bild och ljudar mindre vanliga ord och också ord med komplex stavning. Detta sker enligt Danielsson, m.fl. även långt fram i barnens läsutveckling. Liberg (2006) berättar att den blivande läsaren går in i verksamheten och blir delaktig. Läsaren ses som aktiv deltagare och medskapare och tar med sig sina personliga kunskaper och erfarenheter. Detta kan handla om hur människan rör sig och hur människan tittar och anpassar sig till regler. Liberg menar att man som pedagog behöver förstå hur barn lär sig läsa och skriva och hur pedagoger kan underlätta för att barnen ska kunna bli deltagare och medskapare. Ett sätt att börja, menar Liberg är att titta på en bild och samtala kring visualiseringen av denna. Läsning kan ses som en föränderlig vandring i ett föränderligt textlandskap som påverkas av texten, läsarens intressen, förkunskaper, syften och situationen läsaren befinner sig i. Barn påverkas olika av olika anledningar i hur de deltar och lockas in i samtal och berättelser. Lockas in i läsningen kan de göra, menar Danielsson, m.fl. genom att associera till saker utanför läsningen.

Enligt Ingvar (2006) handlar det om en inlärningsstruktur och ett inövande av automatiserade funktioner i hjärnan. Detta innebär att när vi läser en viss bokstav formas munnen på det för bokstavsljudet speciella sättet, utan att vi tänker på formen. Wolff (2006) menar, att de som är mindre goda läsare har högre hjärnaktivitet under läsningen och att orsaken är att arbetsminnet i hjärnan är en begränsande resurs när vi läser. Träning av rim och ramsor och att läsa och skriva leder enligt Wolff till tränad fonologisk funktion. Just detta är svårt för personer som har dyslexi eftersom deras kropp måste arbeta mer genom att kompensera. Detta innebär enligt Wolff att det går åt mer energi och hjärnkraft för personer med läs- och skrivsvårigheter. Konsekvensen blir att de blir mer trötta eftersom hjärnan arbetat mer än hos andra där det har räckt att läsningen bearbetats halvautomatiskt.

Kullberg (2008) berättar i sin avhandling att när barn börjar skolan har de med sig sin egen kunskap, baserad på sina individuella erfarenheter. Det är en bas för deras lärande och bildning och majoriteten av barn är då medvetna användare av ett verbalt språk. Medan några är förlitterata har andra redan lärt hur man läser. Kullberg har studerat övergången, av hur åtta elever under sina tre första skolår blivit litterata från att ha varit förlitterata. Studien visar att barnen kan skriva och känna igen sitt eget förnamn, likaså några av alfabetets bokstäver. Där emot kan de inte läsa. Två komponenter för att lära är funna, att lära att lära och att lära att läsa. Det svenska språket är det huvudsakliga ämnet i deras läroplan och det som framkommer i Kullbergs studie är att de åtta eleverna inledningsvis riktar sin uppmärksamhet mot att anpassa sig för att gå i skolan istället för att lära sig läsa. Barnens upplevelser av att börja skolan karaktäriseras i studien av osäkerhet och de visar inaktivitet. Under denna period sker förändringar på olika plan för att lära sig läsa och skriva och successivt, när krisen är över, hittar var och en sitt eget sätt, sin egen strategi och kan då rikta sin uppmärksamhet mot det faktiska innehållet i det de läser och skriver.

### **3.3 Framgångsrik skriftspråksundervisning**

Myrberg (2001) anser att den erfarna och skickliga lärarens kompetens tillsammans med modern läsforsknings inspirerande resultat, ger de bästa förutsättningarna för framgångsrik läs- och skrivinlärningspedagogik i svenska skolor. Borgström (2006) blev ledare för Konsensusprojektet, som startades av Skolverket år 2001, i syfte att klargöra utvecklingsprocessen kring läs- och skrivinläring. Eftersom det här berör alla medför det också att det uppstår debatt. Frågor som ofta uppkommer berör vilka tester och verktyg pedagoger kan och bör använda för att bedöma läs- och skrivutveckling och likaså för att känna igen läs- och skrivsvårigheter. Debatten har lett till att befolkningen uppfattat att det råder oenighet bland forskare kring frågor om hur läs- och skrivinläring går till, hur läs- och skrivsvårigheter uppkommer samt hur läs- och skrivpedagogik bör se ut. Genom Konsensusprojektet önskar därför Skolverket hitta en gemensam bas i tydliggörande syfte, med forskares ståndpunkter i centrala debattfrågor gällande läs- och skrivinlärningspedagogik och läs- och skrivsvårigheter.

Enligt Skolverket (2007) uttrycks det att olika former av nivågruppering och individualisering används som anpassning av undervisningen till elevernas olika behov. Som exempel under de tidiga skolåren individuellt arbetsschema, planeringsböcker och under de senare skolåren former av elevers självständiga arbete, elevers eget undersökande, dvs. forskande arbete. Individualisering innebär vanligtvis, enligt Skolverket, att eleverna arbetar med samma arbetsuppgifter som övriga elever i klassen men att de själv bestämmer i vilken ordning och takt de ska arbeta. Elever i behov av särskilt stöd får ofta stöd utanför klassrummet. Dessa elever deltar i en undervisning som i många fall har ett annat innehåll än den övriga klassens undervisning. Enligt Skolverket får eleverna svårt att följa med i klassundervisningen vid återkomsten eftersom de går miste om innehåll i ordinarie undervisning. Detta innebär att eleverna i små-

righeter, under senare skolår, får mindre tid på sig för att genomföra betygsgrundande uppgifter jämfört med klasskamraterna som deltar i klassundervisningen. Enligt Säljö (2003a) är lärande en intellektuell och kommunikativ process som människor tillägnar sig och aktivt använder genom erfarenheter i samhället. Sveriges riksdag (2010) delgiver att syftet med utbildningen inom skolväsendet, enligt Skollag (2010:800) är att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden och att utbildningen ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt bidra till en livslång lust att lära. I Skollagen står följande:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (s. 800)

I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2011a, Lgr11), formuleras skolans värdegrund och uppdrag, i de grundläggande värdena. Genom denna studie finns avsikten att utveckla och främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära, dvs. det som utbildningen inom skolväsendet syftar till. Värden som skolan ska gestalta och förmedla är människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta. Skolan har i uppgift att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. I Lgr11 står det också, att alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd samt samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande. I kursplan för svenska förmedlas enligt Skolverket (2011b, bil. 3, 4) att språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära samt att det är genom språket människor utvecklar sin identitet. Genom språket uttrycker man känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Betydelsefullt är att ha ett och att använda ett varierat språk, samt att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts.

Enligt Claesson (2004) sägs det att undervisningsmetoden kan vara avgörande för en bra lärare. Det finns lärare som använder sig av metoder från den Sokratiska tiden medan andra har funnit metoder från andra tider. När skolplikten infördes i Sverige 1842 undervisade lärare med en och samma metod. Läraren skulle förmedla, övervaka och de duktiga eleverna skulle hjälpa sina yngre kamrater. Metoderna medverkar till att läraren antingen har en tillbakadragen eller mycket aktiv roll i klassrummet. Claesson menar, att läraryrket har beskrivits som konst, något som inte vilar på vetenskaplig grund. Comenius är enligt Claesson en känd förgrundsgestalt som levde under 1600-talet och beskriver undervisning som konst. Han förordade konkret undervisning och samtal som arbetsform. Rousseau (1712-1778) och Pestalozzi (1746-1827) förhåller sig på liknande sätt till undervisning. Under slutet av 1900-talet kom Piaget (1896-1980), Dewey (1889-1952) och Vygotskij (1896-1934), att influera synen på undervisning. Tidernas lärare bär fram spår av äldre tiders förgrundsgestalter för undervisning. Dewey var filosof och intresserade sig för undervisning och skolan som en del av samhället. Han grundar sina idéer i den amerikanska pragmatiska filosofiska traditionen och skiljer sig på så vis från sin samtid. Undervisningen präglades av psykologi vilket ansågs vara den adekvata grunden för frågor gällande detta område.

Enligt Claesson (2004) har ansvaret för skolutveckling i vår tid och i vårt land flyttats från central nationell nivå till kommuner och enskilda skolor. Claesson menar att lärare ska reflektera över vad de gör, erhålla ett yrkesspråk och därigenom främja kompetensutveckling, vilket

i sin tur leder till professionalism. Claesson har undersökt den kunskap lärare refererar till när de talar om sin undervisning och har sammanfattat detta under begreppen craft knowledge, prescriptive knowledge och systematic knowledge. Craft knowledge står för kunskaper som genererats från den egna praktiken. Prescriptive knowledge är föreskrivande och kan enligt Claesson liknas vid de direktiv som lärare förväntas följa, som nationella, kommunala eller lokala läroplanstexter. Systematic knowledge kommer från utbildning och har ofta med elevers lärande att göra. Genom genomförda studier har Claesson och medverkande lärare tillsammans analyserat deras utsagor med avseende på vilken typ av kunskap de refererar till. Vetenskapliga studier har enligt Claesson på olika sätt påvisat och problematiserat hur lärare kan få inspiration från olika håll.

### **3.4 Förutsättningar för svensk och internationell lärarkår**

Enligt Orlenius och Bigsten (2006) är läraren en offentlig person som i mycket hög grad är iakttagen och bedömd av elever, föräldrar och politiker. Genom konkurrenssamhällets genomslagskraft ökar kraven på effektivitet och pedagogisk förmåga, samt kraven på lärarens förmåga att kommunicera sina mål och handlingar. Lärare är ständigt agerande och får ofta besluta hur han eller hon ska agera utan möjlighet till närmare reflektion. Deras utgångspunkt är att lärararbetet är ett moraliskt projekt, inbäddat i undervisningen och Orlenius och Bigsten belyser vilka värden, värderingar och normer det är som utgör grunden för lärares handlingar samt hur den moraliska praktiken kan beskrivas och förstås. Moraliska budskap och handlingar uttrycks enligt författarna i lärares agerande. Det sker direkt och synligt genom tal, gester och kroppsspråk. Lärarens relation till eleverna är av betydelse, hur denne agerar påverkar den moraliska miljön. Orlenius och Bigsten påtalar betydelsen av att synliggöra detta genom att sätta ord på det som sker i pedagogisk verksamhet. De lyfter betydelsen av att pedagoger kommunicerar sin yrkesprofession, vilket Orlenius och Bigsten uttrycks vara av en utvecklande betydelse i klassrumsarbetet vilket i sin tur av forskarna uppfattas kunna höja elevernas resultat.

### **3.5 Läs- och skrivsvårigheter**

Enligt Myrberg (2001) har forskningen om läs- och skrivsvårigheter expanderat kraftigt sedan början av 1980-talet. Detta har enligt Myrberg lett till vetenskapligt hållbara resultat som har relevans i pedagogiska sammanhang. Myrberg menar, att resultaten till viss del har nått ut till skolorna men påtalar att många av lärarnas föreställningar om läs- och skrivsvårigheter saknar stöd i forskning, samtidigt som föreställningarna lever kvar i undervisningen. Det finns, enligt Myrberg, en föreställning om att det finns ett hjälpmedel eller en intensivträningssats som snabbt och varaktigt ska avhjälpa problemet. Samtidigt finns det, skriver Myrberg, en uppfattning hos lärarna, att läs- och skrivsvårigheter mognar bort och att problemen kommer att försvinna utan särskilda insatser. Myrberg menar att ingen av dessa ståndpunkter har något vetenskapligt stöd och därför läggs särskild tonvikt vid studier som kan vägleda insatserna i skolan för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Lundberg och Lundgren (2006) förmedlar insikten om att forskning med olika perspektiv på samma frågor successivt ger oss en utvecklad kunskap om hur vi kan förstå det vi läser. Lundberg och Lundgren uttrycker tankar om hur människan kan utveckla läsförmåga och likaså hjälpa personer som har svårt för att läsa. Forskarna berättar att forskning kan ge motstridiga budskap och att det kan konstateras att det inte finns några entydiga enkla svar. Forskning med olika perspektiv på samma frågor ger enligt Lundberg och Lundgren successivt kunskap om hur människan förstår det han eller hon läser och hur människan kan utveckla sin läsförmåga. Likaså ger forskning kring läsning och skrivning enligt nämnda forskares kunskap om hur pedagoger kan hjälpa personer som har svårt för att läsa.

Lundberg (2010) beskriver att begreppet Läs- och skrivsvårigheter kan bero på en rad olika orsaker som dyslexi, sen mognad, olycklig skolstart, olämplig läsundervisning, kaotiska hemförhållanden och eller ett annat modersmål än skolspråket. Han menar att svårigheterna ofta beror på blandformer, som både Dyslexi och ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder), beskrivningar som stämmer överens med beskriven rapportens innehåll. Begreppet Dyslexi betyder enligt Lundberg ungefär ”svårigheter med ord” (s. 137). Det har i de flesta fall att göra med svårigheter att handskas med språkets ljudsystem, fonologiska svårigheter. Individer som har svårigheter med språkljuden får ofta också svårigheter med skriften. Enligt Lundberg kommer talets ljudström av sig självt och fonemen glider in i varandra. När man ska lära sig läsa och skriva måste man emellertid, menar Lundberg, bli medveten om ljuden i talet. Man måste bli medveten om att ord är uppbyggda av fonem, språkets minsta byggstenar, och att dessa kan bilda språkets alla ord genom olika kombinationer. Medvetenheten om dessa fonem kommer inte av sig självt. Somliga barn har särskilt stora svårigheter att få fatt på, upptäcka eller medvetet uppmärksamma de fonem som är undflyende och svårfångade. Det blir därmed svårt att förstå den alfabetiska koden, vilket Lundberg menar innebär att man förstår ljuds, bokstävers och ords betydelse och innebörd. Man förstår att läsning är intressant och att en text har något att berätta, både för en själv och tillsammans med andra. Man utvecklas och mognar språkligt, emotionellt och socialt.

Enligt Druid Glentow (2006) kan svårigheter infinna sig på olika sätt som långsam läsning, sönderhackad läsning, att eleven fort blir trött, läser för fort, kastar om bokstäver, läser fel på frekventa småord, gör utelämnningar, gör tillägg, blandar ihop bokstäver och har svårt att minnas ordningsföljden i alfabetet. Ytterligare en svårighet som finns är att ordförråd och kunskaper inte räcker till för att ta till sig innehållet, menar Druid Glentow. Catts och Kahmi (2011) skriver att test av olika slag sällan visar vilken strategi eleven använder och att det bästa därför är att höja kvaliteten på undervisning så att alla elever höjer sin literacy. Generella läs- och skrivsvårigheter kan relateras till allmänna inlärningssvårigheter, menar Catts och Kahmi, vilka kan bero på fysiska, intellektuella emotionella eller sociala orsaker. Likaså kan inlärningssvårigheterna, enligt dessa forskare, bero på en kombination av dessa eller framkomma av pedagogiska orsaker. Pedagogiska orsaker kan vara frånvaro från skolan, byten av skola, byten av lärare, lärares metodik, byten av klasskamrater eller andra störningar i skolgången, skriver Druid Glentow (2006).

Enligt Sterner och Lundberg (2002) behöver elever i lässvårigheter få adekvat hjälp så tidigt som möjligt. Elever som har ett begränsat arbetsminne måste uppmärksammas eftersom de riskerar att fastna i långsamma, ineffektiva och osäkra strategier, dvs. strategier baserade på uppräknningar istället för att ha lärt och befäst den egentliga kunskapen som exempelvis antalsuppfattning och sammanljudningar. Miniräknaren är ett kraftfullt redskap vid arbete med problemlösning, i syfte att utveckla taluppfattning. Sterner och Lundberg nämner symbolernas funktion, generalisering samt verbal information som varande speciellt kritiska för elever med dyslexi. Enligt Eriksson et al. (2011) behöver pedagogen få reda på vad det är som hindrar framstegen i läsning och skrivning. Kartläggning av läsförmågan är en väg och kan innebära att man prövar elevens syntesförmåga, dvs. elevens förmåga att sammanljuda enskilda stavelser/språkljud till ord när läraren säger ett ord uppdelat i stavelser. För att kartlägga läsförmågan kan man, menar Eriksson, också pröva tecken- och ljudsamband. Eleven måste känna till sambanden mellan bokstavstecken och språkljud samt språkljuden till tecken, dvs. den interaktiva processen. Vad man också kan kartlägga är läsförståelse, motivation samt förmågan att göra åtskillnad av auditiva och visuella stimuli. Med auditiv perception menas förmågan att uppfatta, bearbeta och tolka det människan hör, som att uppmärksamma språkljud och att tolka ljudsekvenser. Med visuell perception menas förmågan att bearbeta och tolka visuella stimuli som har betydelse för att kunna särskilja och minnas bokstävernas utseende och särart.



Hur skolsituationen ska planeras menar Ericsson (2011), är beroende av vilka förutsättningar eleven har. För en del elever kan det räcka med att man observerar svårigheterna och anpassar undervisningen därefter. Andra elever kan behöva specialundervisning några lektioner i veckan. En del kanske tycker det är svårt att gå ifrån klassen och Ericsson berättar att en del skolor har utvecklat poolsystem med elevanpassat schema för att undkomma denna komplikation. Man utgår från elevens behov för att på detta sätt få skapa specialpedagogisk undervisning i liten grupp för eleven samtidigt som eleven tillhör klassen. När elevens förmåga efterhand ökar blir deltagandet i klassens verksamhet större, skriver Ericsson. Lundberg (2010) menar, att lärarens roll är att underlätta inläringen genom att arrangera goda betingelser för läsning.

Enligt skolans värdegrund och uppdrag ska skolan, vilket beskrivs från Skolverket (2011a), främja förståelse för andra människor och skapa förmåga till inlevelse. Skolan är, menar man från Skolverket, en social och kulturell mötesplats som både har möjligheter och ansvar att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade med varandra och enligt Skolverket ska man i skolan stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende och också viljan att pröva sina egna idéer och lösa problem. Gambrell (2011) belyser resultatet i PISA-rapporten från OECD, 2010, betydelsen av läsintresse för att elevers läsförståelse ska genereras. 64 länder deltog i programmet och resultatet visade att elever som kunde glädja sig åt att läsa, presterade signifikant bättre än elever som tyckte minst om att läsa. 37 procent av eleverna rapporterade att de inte läser för njutning överhuvudtaget. Gambrell (2011) menar, att resultaten är häpnadsväckande. Uppenbarligen är det inte tillräckligt att eleverna får lära strategier för avkodning och läsförståelse.

### **3.6 Fenomenologin som teoretisk utgångspunkt**

Nielsen (2005) skriver att fenomenologi handlar om läran om det som visar sig. Begreppet fenomenologi beskrivs av Kvale och Brinkmann (2009) som ett sätt att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv, hur världen upplevs av dem och likaså hur de uppfattar att den är. I forskarrollen är det angeläget att kunna lyssna in, reflektera och tänka sig in i individens perspektiv för att nå förståelse. Claesson (2004) lyfter fram följsamhet mot forskningsobjekten för att nå en fördjupad förståelse och för den här studien var det aktuellt både i rollen som intervjuare och som observatör av vilken anledning både kropps- och verbalt språk är väsentliga. Detta av anledning till att främja det fortsatta samtalet, att inte observatörens eller intervjuarens kroppshållning av någon anledning gör det svårare för respondenten att undervisa eller berätta sina innersta tankar. Livsvärlden är enligt Berndtsson och Johansson (1997) ett fenomenologiskt begrepp. Det har utvecklats ur en filosofisk tradition och vad som är centralt för livsvärlden är enligt Bengtsson (2005), att den är evigt förbunden med det subjekt, dvs. med den person, som erfar livsvärlden samt lever och handlar i denna. Av betydelse har på så vis Niensens (2005) beskrivning av att fenomenologin är en filosofi i ständig utveckling och rörelse. Den prövas i nya sammanhang och utgångspunkten är att gå till sakerna i sig, dvs. till den erfarna världen, vilket Bengtsson (2005) understryker. Bengtsson framhåller också att i uttrycket finns betydelsen att det inte bara finns något som visar sig, utan också någon detta något visar sig för. Det som studeras är på så vis inte objektiva ting eller företeelser utan just fenomen, fenomen som erfars av människor. När man avser hur individen vänder sig mot ett fenomen benämner man det inom fenomenologin som intentionalitet. Fenomenet framträder då som en figur mot bakgrunden av den totala livsvärlden. Sakerna, objekten i världen, visar sig som fenomen för subjektet. Bengtsson menar att fenomen i sig inte kan förstås som rena objekt, ting. De kan heller inte uppfattas som rent subjektiva föreställningar och tankekonstruktioner i och med att de är uppfattade objekt i världen. I och med att studiet handlar om individens livsvärld, blir det enligt Nielsen (2005), naturligt att andra forskningstraditioner inte är aktuella.

Den fenomenologiska, kvalitativa, ansatsen har ett öppet förhållningssätt till innebörden i hur något uppfattas vara menar Thomsson (2010). Den som tolkar livsvärldens sammanhang har med sig sina personliga erfarenheter och resurser, vilka Thomsson uttrycker, speglas i personens förståelse. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver begreppet fenomenologi som ett intresse att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv, dvs. genom hur världen upplevs av dem och hur de uppfattar hur den är. Samtidigt finns risken för eventuella feltolkningar. Enligt Ödman (2007) ska man som undersökare utgå från att man inte vet och att man av denna anledning ställer öppna frågor till intervjuade personer, vilket är fallet för denna studie. Ödman menar att man som forskare måste inse sin egen kunskapsbrist och våga ta risken att själv bli förändrad av de svar som visar sig. Ödman beskriver hur tolknings- och förståelseprocessen kan liknas vid en oändlig spiral utan början och slut. Så är tanken med denna undersökning. En önskan är att den ska vara början till utökad förståelse och vidare forskning inom beskrivet problemområde.

Fenomenologisk forskningstradition söker insikt i intervjupersonens livsvärld samt personers relation till sin livsvärld. I denna studie studeras klasslärares livsvärld och som Bengtsson (2005) beskriver det undersöks fenomenet för att ta del av, förstå och dela klasslärares känslor. Forskaren blir en del av klasslärares livsvärld och försöker i så stor utsträckning som möjligt vända sin egen förförståelse, sätta denna åt sidan för att som Bengtsson skriver, ge fenomenet möjlighet att visa sig i sin helhet. Enligt Kvale och Brinkman (2009) är fenomenologisk reduktion av betydelse, dvs. att inte ge något omdöme angående vad som är eller inte är verklighet. Det betydelsefulla enligt dessa forskare är att komma fram till en objektiv beskrivning av ett ting. För att nå förståelse är det av yttersta betydelse att kunna lyssna, reflektera och tänka sig in i individens perspektiv. Enligt Nielsen (2005) innebär livsvärldsfenomenologisk ansats att människan uppfattas som subjekt i en levd värld. Hon menar att subjekt och värld endast kan förstås i ömsesidighet. Thomsson (2010) tydliggör betydelsen genom att beskriva det som att ingenting är självklart, utan att allt får sin betydelse i sitt sammanhang. Enligt Bengtsson (2005) är människorna som studeras och forskarna oskiljaktigt förbundna med sina livsvärldar, utifrån ett livsvärldsperspektiv. Detta medför enligt Bengtsson, att en bro byggs mellan forskarens livsvärld och de människors livsvärld som studeras.

Bengtsson beskriver att livsvärldsfenomenologins ontologiska och epistemologiska grundtankar är att se på verkligheten som den värld människan lever sitt liv i och likaså att kunskap bildas genom förståelse av fenomenen. Enligt Bengtsson använder man inom fenomenologin olika definitioner och metoder med tillgång till både variation och mångfald. Bengtsson menar att dessa kan beskrivas med Husserls benämning som den naturliga inställningens värld, Schellers benämning miljövärld och relativt naturlig världsåskådning, Heideggers vara-i-världen och Schütz benämning vardagsvärld. Nielsen (2005) menar att Husserl är den moderna fenomenologins grundare, som präglade uttrycket att ”gå tillbaka till sakerna själva”. Av denna anledning poängteras i studien betydelsen av insikt om olika synsätt och öppenhet och lyhördhet i speciallärares roll. Enligt Nielsen (2005) menade Husserl att vetenskaperna sedan renässansen har fjärrat sig från människors levda värld, således slutligen också förlorat kontakten med denna, den värld vetenskapen ytterst har att utgå ifrån. Enligt Nielsen uttrycker Husserl att vår kunskap vidgas genom att göra nya erfarenheter och möta andras, vilket han kallar vårt erfandandes horisonter. Horisont kännetecknas av att den utgör den yttersta linjen för vad vi kan se, utifrån den position där vi befinner oss och bortom horisonten finns alltid mer. Nielsen beskriver van Peursens beskrivning, att det alltid är möjligt att se nya horisonter från nya positioner. Horisonter vidgas genom erfarenheter vi gör. Uttryck Husserl använder, är enligt Nielsen, Den naturliga inställningens värld och Livsvärlden då han beskriver den värld där människan lever sitt dagliga liv, den värld som vi har direkt tillgång till i erfarenhet och handling, den värld vi känner redan före all reflektion. Husserl menar, att det är nödvändigt att

den vetenskapliga världen står i ett dialektiskt förhållande till den vardagliga livsvärlden, så all vetenskaplig kunskap kan återföras på livsvärlden.

Nielsen (2005) skriver att Heideggers *Vara-i-världen* har existentiella kännetecken och att människans existens är grunden i den erfarna livsvärlden, vilken inte kan överskridas. Forskaren är en del av den specifika livsvärlden i vilken andra människors livsvärld önskas synliggöras. I beskriven studie är forskarens allvarliga försök att inte ställa sig vid sidan av utan att med intervjuens och observationens redskap stiga in i de undersökta livsvärld och låta sig påverkas av den samtidigt som distans till studiens innebörder hålls. Nielsen skriver att Husserl menar, att människan är inkastad i världen, i tid och rum och att detta utgör människans fakticitet. Människan är inkastad i en värld som redan är meningsfull och som har getts mening av de människor som har levt tidigare och dessutom av människor som delar vår samtid. Detta medför att världen aldrig visar sig för människan på ett ursprungligt sätt, eftersom han eller hon inte har direkt tillgång till de ursprungliga ting. Vad människan i just sin tid erfår, medieras till henne av den historiska period samt den sociala omgivning i vilken hon lever och också på det språk hon växer upp med. Enligt Nielsen beskrivs vardagsvärlden som en praktisk och social värld där människan handlar och samhandlar med andra människor. Vardagsvärlden blir ett praxisfält och en delad verklighet. Världen som framträder för oss blir en omvärld och medvärld. Med omvärlden har vi direkt tillgång, den finns inom vår räckvidd. Vi delar tid och rum och står i direkt relation till varandra. Relationen kan beskrivas som duinställning, att se en annan människa i hennes levda värld, eller ömsesidig, en vi-relation. I medvärlden har vi inga direkta relationer till medmänniskorna. Medvärlden finns utom aktuellt räckhåll, men kan nås och göras tillgänglig. Enligt Berndtsson och Johansson (1997) är Merleau-Ponty den av fenomenologerna, som utvecklat den mest omfattande teorin utifrån livsvärlden. Han placerar subjektet i kroppen och kroppen i subjektet. Kroppen är en central del i hans filosofi. Kroppen placeras i rummet och relateras i sin tur till andra kroppar. Subjektet är situerat i världen via den egna kroppen och världen kommer att gestalta sig utifrån kroppsligt perspektiv. För att förstå klasslärares tankar och uppfattningar användes kvalitativa intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009).

### **3.7 Sociokulturellt och relationellt perspektiv på lärande**

I beskriven studie används såväl ett relationellt som ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Enligt Jacobsson (2012) är det för det sociokulturella perspektivet på lärande en central tanke att fokusera och förstå hur människor som lärande individer interagerar i en kulturell kontext. Detta är betydande för denna studie bl.a. i och med att kommunikationen, enligt Jacobsson, beskrivs som central. Enligt Claesson (2004) har det sociokulturella perspektivet sitt ursprung i Vygotskijs idéer, från 1930-talet, vilket fokuserar tanken, medvetandet och den materiella världen som en helhet. Kunskap enligt Vygotskij är något som endast kan uppnås genom att utveckla idéer i det individuella tänkandet.

En sociokulturell ansats är enligt Säljö (2011) att kunskap är något som finns i relationen mellan individer och inte som något som finns inom individer. Kunskap utvecklas enligt Säljö och bemästras i samspel mellan människor som tillsammans försöker samordna sina perspektiv och hantera situationer gemensamt. Kunskapens ursprung kan därför beskrivas som interaktion istället för interna psykologiska förlopp.

Säljö (2003b) menar att en välutbildad befolkning är basen för ett kunskapsintensivt resultat, där personerna är rörliga på arbetsmarknaden och kan arbeta flexibelt när förutsättningarna växlar i en global ekonomi. Lärande och utveckling har ett egenvärde menar Säljö, och bidrar till människors möjligheter att finna sig till rätta i ett alltmer komplicerat samhälle. Föreställningar om lärande under det senaste halvsekle har i utbildningssituationer tagit fasta på kun-

skap, kompetens och färdigheter. Säljö (2011) menar att det praktiska ses som en tillämpning av vad människan lärt på teoretiskt plan. Han menar också, att de uttryck för kunskap och lärande vi människor har i vardagsspråket, spelar en aktiv roll för hur vi diskuterar undervisning och utbildning. Enligt Säljö är mentala processer inte något som finns i sig. De är alltid relativa till de krav och möjligheter som erbjuds från den omkringgivande världen. Jakobsson (2012) menar att man inom det sociokulturella perspektiv uppfattar lärande som en utökning av vår förmåga att använda de kulturella produkterna på ett alltmer avancerat och utvecklat sätt. Man kan enligt Nilholm och Björck-Åkesson (2007), se specialpedagogiken ur Kyléns (1979) helhetsmodell, vilken belyser specialpedagogikens tvärvetenskapliga karaktär. Den involverar en rad ämnen som psykologi, biologi, sociologi, fysisk miljö och fysiologi-biologi. Specialpedagogiken placeras i skärningspunkten mellan dessa och är ett brett och tvärvetenskapligt kunskapsfält. Fischbein (2007) menar, att en relativ syn på svårigheter gör det nödvändigt att förena olika perspektiv, svårigheter, som är relaterade till samspelet mellan individförutsättningar och omgivningskrav.

För studien kombineras det sociokulturella perspektivet med relationellt perspektiv. WHO, Världshälsoorganisationen (2001), beskriver innebörden av en relativ syn som att ett möte sker mellan förutsättningar och miljö, i motsats till en absolut syn, dvs. en definitiv och orubblig. Ett relativt synsätt gör det möjligt med förändrad syn. Enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001), har också forskningsansatserna genomgått en påtaglig förändring. Från att ha varit inriktad mot just individuella defekter har således den specialpedagogiska forskningen alltmer kommit att fokusera samhällsrelaterade orsaker till att bl.a. funktionshinder och svårigheter uppstår. Detta påtalar också Rosenqvist (2007) och formulerar vikten av ett relationellt perspektiv på skolsvårigheter, dvs. att möte sker mellan förutsättningar och miljö. Studien relaterar till situationers inverkan på den enskilde eleven och inte till svårigheter hos den enskilde individen, vilket betyder att det inte är eleven som har svårigheter, utan som är i svårigheter. Börjesson (1997) menar att elevers olikheter kan ses som möjligheter för en god undervisning i stället för att utgöra hinder, vilket studiens teoretiska och empiriska avsnitt i rapporten relateras till. Enligt Säljö (2003a) måste lärande vara en intellektuell och kommunikativ process som människor tillägnar sig och aktivt använder genom erfarenheter i samhället. Specialpedagogisk forskning ska därför, menar Säljö, sättas in i ett både mång- och tvärvetenskapligt perspektiv, som inkluderar ekonomisk, statsvetenskaplig och politisk teori samt att teorier i sociologi och socialt arbete lyfts fram som stöd för specialpedagogisk teoriutveckling. Detta parallellt med nya rön inom både medicin/psykiatri och psykologi.

## 4. Metod

I metodkapitlet beskrivs studiens kvalitativa ansats och metod utifrån ett kvalitativt fenomenologiskt perspektiv. Den fenomenologiska ansatsen omsluter hela den beskrivna studien, men valet har gjorts att placera fenomenologiska innebörder i relation till studiens metodiska förfarande. Detta av anledningen att det är forskarens utveckling och vetenskapligt metodiska val som med utgångspunkt i forskningsfrågorna, leder studien och söker sig till människors erfarenheter och livsvärld. Urval, presentation av för studien medverkande klass- och ämneslärare och tillvägagångssätt vid observation och intervju beskrivs. Därefter beskrivs studiens validitet, reliabilitet, generaliserbarhet samt etik. Studiens fenomenologiska bearbetning av data är integrerad i avsnitten som beskriver tillvägagångssätt och inhämtning av empiriska data: Pilotstudie, Observationer och Genomförande av intervjuerna.

### 4.1 Om studiens kvalitativa ansats

I denna studie fokuseras lyssnandet till klass- och ämneslärares berättelser, till hur de formulerar sina innersta tankar om hur de vill ta emot, möta och undervisa elever i lässvårigheter i årskurs fyra. Berättelserna skapar behov av olika sanningsbilder, dvs. vars och ens upplevda och erfarna sanningsbilder.

I studien tillämpas en kvalitativ ansats och metod med fenomenologiskt perspektiv med fenomenet livsvärld, dvs. klasslärares uppfattade livsvärld. Eftersom undersökningen är kvalitativ och handlar om att försöka förstå och fördjupa kunskapen kring personers uppfattningar och tankar, är det inte aktuellt att finna och redogöra några sanna svar, eller kvantitativa resultat. Denna studie ägnas åt den mening som människor tillskriver olika aspekter av livet istället för kvantifierbara och objektiva mätningar och observationer vilka enligt Stukat (2011) är centrala inom kvantitativa studier. Hammersley och Atkinson (1998) menar att kvalitativa forskningar i varierade former har blivit rekommenderade och diskuterade i en ständig ökning av publikationer. Metodologisk litteratur har expanderat kraftigt följt av skrifter med metodologisk reflektion. Kvalitativ forskning har också blivit framträdande i många disciplinära sammanhang. Globala karaktärer av akademiska publiceringar innehåller uppfattningen att engelskspråkig forskning har varit dominerande vid många muntliga framställningar. Amerikanska arbeten beskrivs ha blivit synnerligen framstående. Enligt Merriam (2002) finns inget standardiserat sätt för kvalitativa forskningsmetoder, utan olika läsare söker olika fakta. Vad som är av betydelse är att redovisa resultaten så det blir förståeligt för olika sorters läsare. Denna studies undersökning följer upptäckandets väg, är induktiv, och tar del av individens specifika världsbild, i enlighet med Kvale och Brinkman (2009). Intervjuerna ger insikt i klasslärares livsvärld.

### 4.2 Metod och fenomenologi

Begreppet fenomenologi beskrivs av Kvale och Brinkmann (2009) som ett uttryck för att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv, hur världen upplevs av dem och likaså hur de uppfattar hur den är. Av denna anledning används den fenomenologiska ansatsen och metoden i beskrivna studie. I forskarrollen är det angeläget att kunna lyssna in, reflektera och tänka sig in i individens perspektiv för att nå förståelse. För den här studien var det aktuellt att både ha rollen som intervjuare och som observatör eftersom man i livsvärldsperspektivet inkluderar både kropps- och verbalt språk och ser dessa som väsentliga. Detta av anledning till att främja det fortsatta samtalet, och att inte observatörens eller intervjuarens kroppshållning ska göra det svårare för respondenten att undervisa eller berätta sina innersta tankar.

Enligt Bengtsson (2005) är livsvärlden förbunden med det subjekt, dvs. med den person, som erfar livsvärlden samt lever och handlar i denna. I och med att det är individens livsvärld som studeras blir det naturligt att andra forskningstraditioner inte är aktuella.

Den fenomenologiska kvalitativa ansatsen, har ett öppet förhållningssätt till innebörden i hur fenomen uppfattas, menar Thomsson (2010), och fortsätter med att den som tolkar livsvärldens sammanhang har med sig sina personliga erfarenheter och resurser, vilka speglas i personens förståelser. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver begreppet fenomenologi som ett intresse att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv, dvs. genom hur världen upplevs av dem och hur de uppfattar hur den är. Samtidigt finns risken, menar Kvale och Brinkman, av eventuella feltolkningar. Enligt Ödman (2007) är det av vikt att man utgår från att man inte vet, inser sin egen kunskapsbrist och vågar ta risken att själv bli förändrad av de svar som visar sig. Ödman ger beskrivning av en oändlig spiral med vilken tolknings- och förståelseprocessen kan liknas vid, utan början och slut. Denna studie öppnar upp och är en början till utökad förståelse och vidare forskning inom området.

Fenomenologisk forskningstradition söker insikt i personers livsvärld samt i deras relation till sin livsvärld. I denna studie studeras klasslärares och ämneslärares livsvärld och som Bengtsson (2005) beskriver det, undersöks livsvärldarna för att ta del av, förstå och dela lärarnas känslor. Forskaren blir en del av lärarnas livsvärld och försöker i så stor utsträckning som möjligt sätta sin egen förståelse åt sidan för att som Bengtsson skriver, ge fenomenet möjlighet att visa sig i sin helhet. Enligt Bengtsson är människorna som studeras och forskarna oskiljaktigt förbundna med sina livsvärldar, utifrån ett livsvärldsperspektiv. Detta medför enligt Bengtsson, att en bro byggs mellan forskarens livsvärld och de människors livsvärld som studeras. Forskaren har distanserat sig till sin livsvärld för att kunna ta del av den studerade människans livsvärld.

### **4.3 Urval**

I studien har fyra klass- och ämneslärare som har erfarenhet av att undervisa i årskurs fyra observerats och intervjuats. Urval gjordes genom att ta kontakt med och lämna information (bil. 2) till rektorer på en skolenhet i ett mindre samhälle i Sverige. På skolan fanns undervisande klass- och ämneslärare, med erfarenhet av att undervisa i årskurs fyra och med behörighet att undervisa i ämnet svenska, vilket önskades för urvalsgruppen. En grupp som valts på detta sätt benämns av Stukat (2011) vara tillgänglig.

Efter rektorernas medgivande av att vara med i studien informerades lärarna. Detta skedde via skriftlig information (bil. 3) samt information i samtal, där vederbörande gavs möjlighet att direkt ställa frågor. Informationsblanketten sattes dessutom upp i arbetsrummet för att klass- och ämneslärarna skulle kunna läsa den igen och informera sig mer gällande studiens syfte och frågeställningar. Informationsblanketten innehöll även information om kontaktuppgifter i syfte att kunna kontakta mig för ytterligare information. Informationsformuläret innehöll också upplysning till elevernas föräldrar att det var observation av klass- och ämneslärarna och deras undervisning som var i fokus för studien.

I det följande presenteras urvalsgruppen:

#### **1. Ulla**

Ulla är klass- och ämneslärare i en årskurs 4-klass, i vilken jag gjorde pilotstudien: observation vid undervisningssituation samt genom uppföljande intervju. Ulla har varit klass- och ämneslärare i 5,5 år och har behörighet av att undervisa i ämnena Matematik, Naturorienterade ämnen och Svenska i årskurs 4-6 samt Svenska som andraspråk för årskurs 1-3.

## **2. Cecilia**

Cecilia är ämneslärare i en årskurs 4-klass, i vilken jag observerade hennes undervisning. Cecilia har varit klass- och ämneslärare i 2,5 år och har behörighet att undervisa i ämnena Svenska: läs- och skrivutveckling, Matematik, Naturorienterande ämnen och Bild. Hon har arbetserfarenhet av att undervisa i årskurs 4-6.

## **3. Monica**

Monica är klassföreståndare i en årskurs 4-klass, i vilken jag observerade hennes undervisning. Monica har varit klass- och ämneslärare i 20 år och har behörighet att undervisa i ämnena Svenska, Samhällsorienterande ämnen och Idrott i årskurs 1-7 och Matematik till åk 7, Naturorienterande ämnen, Svenska som andraspråk och teknik till årskurs 3. Hon har undervisat i 3 år på lågstadiet, 15 år på mellanstadiet och 2 år på högstadiet.

## **4. Annelie**

Annelie är klassföreståndare för en årskurs 5-klass, i vilken jag observerade hennes undervisning. Annelie har kompetens som klass- och ämneslärare i Svenska, Naturorienterande ämnen, Samhällskunskap, Engelska och Historia, för årskurs 1-7. Hon har undervisat i 17 år och har erfarenhet av att ha undervisat på mellanstadiet i fem år, i mindre grupp ett halvt år, och på högstadiet i tolv år.

### **4.4 Pilotstudie**

Inledningsvis gjordes en pilotstudie för både observation och intervju inför studiens följande observationer och intervjuer. Eftersom inte några justeringar behövde göras, har pilotstudiens intervju och observation använts i studien. Observationen gjordes först och därefter intervjun. Vid observation och intervju gjordes anteckningar i form av stödord och förkortningar av sekvenser. Intervjun spelades också in på diktafon. Stödord och förkortningar användes för att inte förlora uppmärksamhet från undervisande lärare. Dessa tillvägagångssätt användes likaså vid de observationer och intervjuer som följde för studien.

### **4.5 Observationer**

Observationer gjordes i undervisningssituationer där pedagoger och elever interagerade med varandra. Studier gjordes av det valda fenomenet livsvärld, det vill säga undervisande lärares livsvärld. Observationsmetod som användes var deltagande observation, dock inte aktivt deltagande. Placeringen i den passiva observationsrollen var vid sidan om elever och lärares samvaro, men så att situationers innehåll var helt observerbara. Det som observerades gjordes med noggrannhet i relation till studiens forskningsfrågor, med tanke på att lärarna själva, skulle komma att berätta med egna ord i kommande intervju (Adelmann, 2009). Enligt Fangen (2005) har observation många fördelar som vetenskaplig undersökningsmetod. Observationsmetoden Fangen beskriver som minst påträngande är observationslyssnande. Detta med anledning av att det inte kräver någonting av den andre. Som observatör får man tillträde till en arbetsmiljö som inte är konstruerad eller strukturerad av dig själv eller för dina syften. Vissa stödanteckningar fördes med varsamhet. Detta med anledning av att inte förlora information som av betydelse för fortsatt analys.

Observationerna av klass- och ämneslärares undervisningssituationer transkriberades. Kroppsspråk, talspråk, lektionens upplägg samt hur de hanterade undervisningssituationen, i relation till eleverna, noterades med särskild tanke åt elever i lässvårigheter. Därefter bearbetades var och en av observationerna genom att transkriberingarna relaterades till studiens frågeställningar. Aspekter som kunde anknytas till varje specifik frågeställning markerades med specifik färg och sammanställdes i matriser. I ledet för fortsatt bearbetning användes nya ma-

triser för att belysa centrala aspekter för observationerna, ett led i arbetet för bearbetning av dessa.

Tid för varje observation var mellan en och en och en halv timma. Observationerna som metod använde jag inte som huvudinstrument men de kom att komplettera information från intervjuerna (Patel & Davidsson, 2011).

#### **4.6 Genomförande av intervjuerna**

Djupintervjuer i studien genomfördes av semistrukturerad karaktär, som enligt Kvale och Brinkmann (2009) kännetecknas av öppna frågor. Frågorna i frågeguiden (bil. 1) användes som utgångspunkt och följdes vid behov efter intervjupersonens svar, av följdfrågor. Den semistrukturerade intervjun valdes, relaterat till fenomenologisk variation och öppenhet, eftersom en semistrukturerad intervju möjliggör att ställa följdfrågor, vilka i sin tur gör det möjligt för den intervjuade att fördjupa sina svar. Klass- och ämneslärarna gavs den tid de behövde för att berätta. Tidåtgång för varje intervju var mellan en och en och en halv timma.

Förutom djupintervjuer användes intervjuer i reflexiv form, vilken Thomsson (2010) kännetecknas med att samtalsledaren reflekterar över sin egen del i intervjun, utifrån sin egen roll, kön och social tillhörighet. Varje del av intervjuarbetet skedde via reflexion för att öka medvetenheten om egna tolkningar och den eventuella risken detta innebär. Enligt Thomson, beror riskerna många gånger på egna tankemodeller istället för en redovisning av det som verkligen setts, dvs. en objektiv verklighet. Målsättningen är enligt Thomson att utifrån kunskap om andra, bättre förstå sig själv och att bättre förstå andra utifrån insikten om sina egna begränsningar. Thomson lyfter fram betydelsen av att se situationen ur andra och flera perspektiv vilket försöktes i beskriven studie. Klass- och ämneslärarna ombads formulera sina tankar med egna ord, dvs. genom sina specifika uppfattningar av innehållet i intervjufrågorna. Enligt Thomson upprätthåller intervjuaren, enligt den fenomenologiska ansatsen, maximal öppenhet för det som framkommer. Engqvist (2009) förespråkar det sätt som samtalsledaren själv skulle vilja bli bemött på, nämligen att lyssna intresserat och vara tydlig, vilket användes.

Intervjuerna spelades in med hjälp av diktafon och endast vissa stödanteckningar gjordes av vad som sades och gjordes tillsammans med egna reflektioner. Avsikten var att minimera störande moment. Intervju med varje klasslärare gjordes i direkt eller nära anslutning till observationen. Thomson skriver att en intervju i reflexiv form behövs för att forskaren i samtalet ska ha möjlighet att gå tillbaka till det som tidigare skett i klassrummet samt medvetandegöra sig om sin roll i samtalen. Inspelningarna transkriberades samma dag. Vid bearbetning av materialet, gavs klass- och ämneslärarna fiktiva namn.

#### **4.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet**

Validitet innebär enligt Stukat (2011) giltighet av studien, det vill säga om studien presenterar det forskaren säger att den ska presentera. För att säkerställa validiteten har genomläsning av studiens syfte och frågeställningar regelbundet gjorts. För att stärka studiens reliabilitet, studiens pålitlighet, ges så tydliga beskrivningar som möjligt och för att veta om det varit möjligt att tolka texten på eventuellt andra sätt än vad som var intentionen har studien lästs av personer med olika erfarenheter av skrivande. Genom deras reflektioner har texten, på några ställen, kunnat formuleras om i syfte att beskrivas på ett förståeligt sätt.

Respondenternas intresse för studien var väsentligt i syfte att få så förtroliga svar som möjligt. Ett informellt samtal med var och en av klass- och ämneslärarna genomfördes inledningsvis i vilket de fick bestämma vilken plats som för dem skulle kännas bekväm för intervjusituationen. Vi samtalade om studiens syfte och frågeställningar och gick igenom intervjuguiden. I



syfte att stärka studiens trovärdighet redogörs för vad som är bortvalt och av vilken anledning. Klass- och ämneslärarna fick bestämma tid och plats för observation samt intervju. Tre av de fyra klass- och ämneslärarna valde att bli intervjuade i sitt klassrum, när eleverna gått hem medan den fjärde valde ett mindre och lugnt rum på avskild plats. Enligt Stukat (2011) måste rummets belägenhet och andra yttre störningar beaktas eftersom de kan påverka dess resultat. Klass- och ämneslärarna fick av den anledningen vara med och välja plats för intervjun.

Klass- och ämneslärarna var med och bestämde takt i samtalssituationen. Detta för att de både skulle känna trygghet och för att deras berättelser skulle bli så tillförlitliga som möjligt. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) har det betydelse för studiens reliabilitet vilket även sättet att transkribera har. Ett sätt är att skriva ordagrant med mycket ord och ett annat är att enbart skriva det som är klart och tydligt. Ytterligare ett sätt är att transkribera är att skriva ner det som har relevans för studien, vare sig det sagts tydligt eller otydligt. Det användes för denna studies transkribering, observandum av vad som sades samt hur det sades, dvs. både verbalt samt via klasslärarens berättande kroppsspråk. Enligt Kvale och Brinkman kan skillnader i av vad man får med vid inspelning och transkribering, bland annat bero på dålig inspelningskvalitet, vilket beaktades genom noggranna förberedelser. Kvale och Brinkman menar att det ofta är svårare att fastställa intervjuutskriftens validitet än att försäkra sig om dess reliabilitet. Det beror på att det inte finns någon sann, objektiv omvandling från muntlig till skriftlig form. Därför tillämpades det Thomsson (2010) förespråkar, noggrannhet samt att man argumenterar för att man studerat det som var avsett att studeras. I en tolkande undersökning uppstår validitet i samband med att man utför sitt arbete. Av den anledningen genomfördes både observation och intervju som inhämtning av empiri. För att stärka validiteten gjordes momenten i en särskild ordning. Genom att använda rätt sak vid rätt tillfälle menar Stukat (2011) att validiteten förstärks. I detta syfte gjordes först observation och därefter intervju med var och en av klasslärarna.

Det har inte förelegat någon ambition att i studien göra generaliseringar av klasslärares svar. Thomsson (2010) beskriver, att generaliserbarheten, att föra över resultat från en grupp till en annan, ofta får kritik i kvalitativa studier, vilket Göransson och Nilholm (2009) anknäver till. Dessa menar att generaliseringar kan smygas in i texten, som inte stämmer överens med verkligheten. Överförbarhet är inte någon intention i beskriven studie, men att risken finns behöver medvetandegöras. Intresset är istället för fenomenologi med livsvärldsansats, att få veta mer om klass- och ämneslärares tankar om hur de vill möta och undervisa elever i lässvårigheter, i årskurs fyra. Att betänka är det Thomson (2010) menar, att när det gäller en undersöknings tillförlitlighet går det aldrig att påstå att resultaten är objektiva, sanna och en gång för alla fastslagna. Man måste frågå ord som sanning och objektivitet för att istället lyfta fram tolkning. Vid denna bearbetning finns det anledning att vara medveten om smygrepresentativitet, i och med den kvalitativa studiens tolkningsutrymme. Frågor man enligt Thomson företrädesvis kan använda är vad detta betyder istället för vad det motsvarar och hur det kan användas.

#### **4.8 Etik**

Enligt forskningsetiska riktlinjer ska forskaren beakta hur han eller hon tar hänsyn till deltagare som berörs av forskningen. Etik handlar om att bygga upp, stimulera och hålla vid liv en medvetenhet samt en diskussion om hur man bör verka och jag har använt mig av de fyra etiska aspekterna som enligt Vetenskapsrådet (2011) måste uppfyllas. De fyra etiska aspekterna är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Efter att ha gett respondenterna information om studiens syfte och metod (Kvale & Brinkmann, 2009) informerade de om sitt samtycke, att vara med i studien. De informerades om

studiens konfidentialitet, att varken deras eller skolans namn skulle komma att nämnas i arbetet och att allt material skulle förvaras på ett sätt att obehöriga inte kunde ta del av dem. Likaså gavs information om hur resultatet skulle redovisas samt frivilligheten, att han/hon när som helst kunde avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2011). Klass- och ämneslärarna skrev information i veckobrev att det var lärarnas sätt att undervisa som var observationens och intervjuernas fokus.

#### **4.9 Bearbetning av studiens data**

För bearbetning av studiens data användes reflexiva tolkningar. Enligt Tomm (2009) innebär reflexiva tolkningar och undersökningar att man försöker avläsa innebörden i det som förmedlas i ett samtal mellan två människor, hur det skapas eller förändras eller förstärks genom återkopplingar som sker mellan de samtalande.

Datan från de renskrivna observationerna och också datan från transkriberingen av intervjuerna genomlästes för bearbetning av innehållet ett flertal gånger. Denna form av bearbetning i kvalitativa studier bygger på förståelsen av att för varje gång man genomläser insamlad data, med förförståelsen av forskningsfrågorna internerad och ledande, varierar resultatmönstret eftersom figur och bakgrund i datan förändras och fördjupas. För varje bearbetningsgranskning går man som forskare in i datan med kunskapen från den tidigare granskningsläsningen. Det är således detta som innebär en fördjupning för att ett resultatmönster ska framstå. Enligt Kvale och Brinkman (2009), argumenteras det i denna studie emot att denna kvalitativa bearbetning av en studies data skulle vara repetition. Denna fördjupningsbearbetning företogs av datan tills det inte uppfattades vara möjligt att urskilja nya mönster. Figur och bakgrund hade stannat och bearbetningen uppfattades vara mättad.

För att ytterligare säkerställa autentisiteten i datan, användes två matriser, en för observationsdatan och en för intervjudatan. Matriserna bestod av forskningsfrågor och framkommet resultat organiserat på ett sådant sätt att utdrag och utsagor ur datan i skärningen mötte studiens forskningsfrågor.

## 5. Resultat

Under denna rubrik ges en presentation av observationerna i relation till studiens frågeställningar, samt en redogörelse av klass- och ämneslärares berättelser. Med tanke på läsarens förståelse upprepas nedan studiens forskningsfrågor. Dessa är: Hur uttrycker och formulerar lärare sin planering inför möte och mottagande av elever i lässvårigheter? Hur uttrycker och formulerar lärare sig om hur de önskar arbeta med elever i lässvårigheter och deras läsutveckling? Vad uppger lärare vara framgångsfaktorer i deras undervisning av elever i lässvårigheter? Varje presentation efterföljs av analys.

### 5.1 Observationer

Vad som följer är presentationer av gjorda observationer. Varje observation presenteras var för sig, i relation till studiens syfte och frågeställningar.

#### 1. Ulla

Klasslärare, Ulla, undervisar vid observationstillfället i Svenska, i helklass, årskurs fyra. Information gällande lektionen står skrivet på vita tavlan och eleverna hämtar sina bänkböcker och placerar sig på olika spontana platser i klassrummet, som vid favoritplatser på golvet. Eleverna läser och Ulla gör förberedelser vid sitt arbetsbord. Efter en stund berättar hon för eleverna om lektionens innehåll som är ”Mio min Mio” och lektionen börjar. Hon ger tydlig information, använder relativt få ord och lyssnar till vad eleverna kommer ihåg från förra lektionen, både gällande lektionens struktur och gällande berättelsen. Därefter fortsätter Ulla läsa berättelsen, använder ett tydligt kroppsspråk och ändrar regelbundet tonläge med sin röst och cirkulerar i klassrummet. När hon läst färdigt får eleverna sätta sig vid sina bänkar och hon ställer frågor gällande handlingen, likaså till elever som inte varit riktigt uppmärksamma på berättelsen. De kommer tillsammans fram till vad som är av vikt att tänka på nästa gång hon läser. Hon gör tankekarta på tavlan av det eleverna berättar och därefter får de enskilt arbeta med frågor till berättelsen. Elever i lässvårigheter eller andra svårigheter har ett reducerat antal frågor, vilket de vet om och visar trygghet inför. Läraren cirkulerar i klassrummet och sätter sig intill de flesta elever när hon hjälper dem. Hon antecknar svåra ord på tavlan. Hon samtalade med elever som har svårt att komma igång, hon ger olika sorters information, bl.a. information om kroppsriktig sittställning och struktur för berättande text. Hon ger med tydligt talspråk lite information i taget och följer upp för att eleverna ska komma ihåg.

Framträdande faktorer som speglar denna undervisningssekvens visar, enligt min tolkning, på lyhördhet, tydlighet och kommunikation och lärarens relation med eleverna. Jag tolkar det som att Ulla arbetar utefter elevernas perspektiv vilket gör att elevinflytande, kommunikation och relation och elevernas gensvar blir framträdande. Viktiga aspekter för lärarens undervisning är också förberedelse, struktur, elevernas förförståelse och reflektion.

#### 2. Cecilia

Ämneslärare för klassen, Cecilia, undervisar vid observationstillfället i Svenska, i helklass, i årskurs fyra. När eleverna kommer in i klassrummet står information om vad lektionen kommer innehålla, nedskrivet på vita tavlan. De sätter sig och läser i sina bänkböcker. Cecilia går runt till några elever som behöver stöd, inledningsvis. Hon är till största delen placerad längst fram i klassrummet, och arbetar stående vid datorn. Därefter antecknar hon på vita tavlan information för lektionen som följer, som material eleverna behöver ta fram samt vad de ska arbeta med när de är klara. Hon markerar vissa delar med röd penna. Cecilia ger även informationen, muntligt, vilken ordning allt ska ske och ger instruktioner för hur eleverna ska gå tillväga med uppgiften. De arbetar med en text i Läsförståelse A. Cecilia ger respons på det

eleverna frågar och berättar och ställer följdfrågor till detta i relation till uppgiften. Hon berömmar elevernas förmågor att ställa frågor och fundera och berättar för eleverna att även hon anser det intressant att lära och att det ibland är svårt att veta svar. Hon informerar om att de ska göra så gott de kan och presenterar för eleverna väsentliga skrivregler. Hon arbetar med ett lugn, använder låg samtalston och går runt till elever som påkallar att de behöver stöd. Hon stannar till lite extra hos några fler, även om de inte frågar om hjälp.

Vad som speglar denna undervisningssekvens är lugn och trygghet, bemötande, givande av ansvar och tillit till eleverna, tydlighet, beröm samt förberedelse och struktur. Min tolkning är att dessa faktorer blir betydande för elevernas lärande, enligt individperspektiv, vilket de bekräftar för läraren genom sina reflektioner och gensvar till denne.

### **3. Monica**

Klasslärare Monica undervisar vid observationstillfället i Biologi, helklass i årskurs fyra, klassen hon är klassföreståndare för. Hon ger eleverna muntlig och skriftlig presentation av lektionen, struktur och tider. Skriftlig information ges på tavlan. Hon skriver också stödord på tavlan för material eleverna behöver ta fram. Monica anknyter till vad eleverna vid tidigare lektioner arbetat med och lärt sig. Eleverna får arbeta med sin bänkkamrat, berätta för varandra vad Biologi är, utifrån sina anteckningar. Monica gör överblick över klassen, går runt och kommunicerar med elever som hon anser behöver hennes stöd. Hon ger respons, anknyter till det eleverna redan kan och ställer följdfrågor. Hon visar en film: *Vingslag*, och eleverna får prova hur det känns att göra egna vingslag. Hon går igenom svåra ord i filmen, anknyter till elevernas förståelse och eleverna får ett papper med orden, där de sedan ska skriva sina egna ordförklaringar. Några elever äter samtidigt frukt. Efter filmen arbetar eleverna vidare med sina frågor och läser i böcker. Monica visar karta över Norden, berättar om fåglarna och kommunicerar med eleverna. Biologilektionen följs av matematiklektion. Vid ämnesbytet får eleverna prata i 45 sekunder och därefter vet de att det ska vara tyst. Hon har överseende med småljud och har genomgång om hur de ska lära sig hitta i matematikboken. Hon går igenom rubriker, begrepp och att kapitlen har olika färger och sidor. De samtalar om olika sätt att uppfatta ord, vad de kan och vad de behöver träna på.

Jag tolkar det som att Monica arbetar enligt ett elevperspektiv i och med hon använder tydlighet, flexibilitet i sin undervisning där eleverna kan tillämpa lärande genom olika stimuli, som visuellt och auditivt. Hon visar på möjligheter med olika lärande samt tillit till elevernas val av lärandesätt. Eleverna får röra på sig och berätta för varandra om sina erövrade kunskaper. De blir lyssnade på och får bekräftande samtidigt som hon öppnar upp för lärande i ett vidare perspektiv.

### **4. Annelie**

Klasslärare Annelie undervisar vid observationstillfället i Historia, i helklass, i årskurs fem, klassen hon är klassföreståndare för. Hon är placerad stående längst fram i klassrummet vid sitt datorbord och berättar för eleverna att lektionen kommer att handla om medeltiden och Birger Jarl. Inledningsvis frågar hon vad eleverna kommer ihåg av vad de arbetade med under förra lektionen och de hjälps åt att berätta. I anknytning till detta sätter hon på en powerpointpresentation med frågor som hon går igenom med eleverna. Viss problematik med datorn har uppstått från lektionens början och hon finner snart en alternativ lösning. Svaren till frågorna skriver hon i under tiden eleverna berättar. Eleverna ges tid att berätta sina svar och åsikter och Annelie uppmuntrar dem att ställa ytterligare frågor. Hon för resonemang med eleverna om människors olika livserfarenheter genom tiderna och uppmuntrar reflektioner. Lektionen har en för eleverna tydlig och bekant struktur och eleverna vet vad som förväntas av dem.

Annelie nämner studieteknik, olika sätt att föra anteckningar och vad det innebär att skriva meningar.

Framträdande i Annelies undervisning visar sig vara tydlighet och struktur, bekräftande av elevernas gensvar, respons till eleverna och möjliggörande av metakognition. Undervisningen tillämpar flexibelt tänk och Annelie visar förväntan för elevernas progression. Hon ställer fortlöpande frågor istället för att besvara frågor. Kommunikation sker mellan lärare och elev, eleverna ställer frågor till henne samt ger öppna reflektioner.

## **5.2 Intervjuer**

Resultatet av intervjuerna kan grupperas till olika teman, vilka har vuxit fram och utvecklats i bearbetningen av data i vilken mötet mellan varje forskningsfråga och varje observation analyserades. Likaså analyserades mötet mellan forskningsfrågorna och varje klass- och ämneslärarens svar. De teman resultatet innehåller är: Organisationsnivå, Hur tillmötesgå varje enskild individ, Föräldrars betydelse för sina barns läsutveckling, Kollegialt samarbete, Aspekter för undervisningssituationer, Klass- och ämneslärares visioner om undervisning samt Utmaningar för klass- och ämneslärare. Dessa används för att presentera resultatet. Varje presentation följs av analys.

### **5.2.1 Organisationsnivå**

Annelie upplever att ämnet matematik prioriteras när resurser fördelas och att det ställs höga krav i svenska skolan. Alla klass- och ämneslärarna anknyter till att de önskar att resurser, som elevassistenter, från årskurs tre fortsättningsvis finns tillgå i årskurs fyra, eftersom de upplever att behoven, de medicinska, sociala och pedagogiska, ofta finns kvar. När resurser, som exempelvis elevassistenter, tas bort menar lärarna att det blir en stress för undervisande lärare. Detta påverkar hela klassen eftersom fokus tas från dem. Annelie lägger särskild vikt vid elever som har rätt att läsa enligt särskolans läroplan i grundskoleklass, eftersom deras behov gällande läsutveckling blir tydligare ju närmare årskurs sex de kommer. Annelie menar att skolor som satsat på kompetensutveckling för lärare gällande läsningen har nått ett bättre resultat hos eleverna än tidigare. Annelie efterfrågar fler skolinsatser för läsning än vad som i nuläget ges. Monica önskar större tillgång till tekniska hjälpmedel, och att det finns någon på enheten som både tillhandahåller och servar sådana. Detta nämner också övriga klass- och ämneslärare i sina berättelser. Monicas erfarenheter är att elever i lässvårigheter lär i helklass mesta tiden och Ulla anknyter till elevantalet i den meningen att hon skulle vilja börja med ett mindre antal elever. Med antal tjugofyra blir det svårt menar Monica, att hinna med att ge det stöd som elever i lässvårigheter behöver. Ulla påtalar att det är svårt för de vuxna... ”men hur svårt är det då inte för eleverna”. Enligt Ulla underlättar hjälpmedlen för elever i lässvårigheter att hitta sina egna vägar. Hon uttrycker ”Vi finns som stöd för dem, att hitta vad som är bäst för dem själva, bl.a. hur de vill lära sig läsa”.

Framträdande är önskemålet gällande större tillgänglighet av resurser, som exempelvis elevassistenter och speciallärare, för att tillgodose elevernas olika behov. Förslag som också framkommer är mindre klasser alternativt att vara två lärare i en större klass och dessutom att i större utsträckning än som förekommer, kunna läsa individuellt med elever. Att ge stöd till var och en direkt är ett önskemål, oavsett om det gäller medicinskt stöd, socialt eller kunskapsmässigt. Allt stöd uppfattar lärarna påverka elevers kunskapsutveckling på ett positivt sätt.

Cecilia och Ulla upplever det vara svårt att väcka och genomföra en ny idé, som att införa större flexibilitet i arbetslaget samt mer undervisning i mindre och flexibla elevgrupper än innan. En möjligtvis inverkan och försvårande aspekt för att genomföra nya idéer, anser de

skulle kunna vara stora förändringar i arbetslaget. De skulle vilja att det fanns större och enklare möjlighet att ha inflytande för att möjliggöra förändringar som medverkar till utveckling för elevers läsning. Verksamheten har inte IT-baserade läromedel, men det finns läromedel och lärarhandledningar utefter nya styrdokument. Ulla anser att dokumentationer tar stor del av lärarnas tid. Vidare önskar hon större smidighet i att få tillgång till resurser och menar att erfarenhet underlättar den nya arbetsgången med dokumentationer och anmälan till EHT (elevhälsoteam). Annelie lyfter betydelsen av läxläsning och påtalar modersmålsundervisningens betydelse för elevernas läsutveckling.

Fungerande kommunikation och samarbete anses vara utvecklande för elevernas lärande och att var och en erhåller det stöd som denne är berättigad till för sin optimala utveckling. Detta enligt en kombination av sociokulturellt och individuellt perspektiv. Kommunikation och ett relationellt perspektiv framkommer som betydelsefullt i sociala samspel. Något som också framkommer som avgörande för kunskapsutveckling är läxläsning och modersmålsundervisning.

### **5.2.2 Hur tillmötesgå varje enskild individ?**

Enligt Ulla har hon som lärare i uppgift att fråga sig och ta reda på vad eleverna har för svårigheter, möta dem, se, uppmuntra och stärka dem i deras upplevelser. I detta syfte gör hon ständigt anpassningar i sin undervisning som till exempel att skriva lättförståeligt. Ulla anpassar texter och uppgifter till elever i lässvårigheter. De får i så snar anknytning som möjligt läsa för henne vad de skrivit för att lättare kunna komma ihåg vad de skrivit, även om de inte kan läsa sin text. På så vis erhåller eleverna känslan av att de kan. Enligt lärarna ska eleverna bli stärkta i sin självkänsla, vilken de uppfattar stärks genom att sammanhanget blir synliggjort för dem med lärarnas hjälp. Detta är särskilt utvecklande för elever i lässvårigheter. Annelie påtalar betydelsen av att lära känna och visa intresse för elevernas lärande, skapa relation, vilket även övriga klass- och ämneslärare påtalar. Cecilia beskriver hur hon arbetar med att eleverna ska få lära känna sig själva, genom att uttrycka vad de är bra på samt ta reda på vilka svårigheter de har för tillfället. Cecilia uttrycker att eleverna behöver få uttrycka känslor i ord och bild, vilket också Ulla anknyter till. Annelie påtalar utmaningar och betydelsen av att informera elever och föräldrar om mål och var och ens egen insats. Utveckling sker steg för steg vilket även Ulla påtalar betydelsen av.

Annelie anser att grupparbeten ofta gör det svårare för elever i lässvårigheter att göra en egen insats än för elever som inte har svårigheter med sin läsinläring. Annelie skulle vilja kunna erbjuda individuellt stöd genom resurs. Både Monica och Ulla påtalar betydelsen av tidiga insatser samt intensivperioder som stöd för elever som har svårigheter med sin läsinläring. Båda ger som förslag att låna tid från ämnesundervisning, en period, för att målinriktat ägna tid åt läsning. Monica och Ulla lyfter betydelsen av att möta upp individen i sin förförståelse.

Vad som här lyfts fram är ett individperspektiv, dvs, att var och en får lära sig att uttrycka åsikter och känslor. Att kommunicera och att möta var och en av eleverna i sin förståelse, samt att skapa en relation till var och en av eleverna är behövligt för att stärka var och en i sin självkänedom och för eget lärande. Vad som framkommer vara av betydelse för pedagoger är kompetens att arbeta flexibelt, att anpassa undervisningen och erbjuda perioder av intensivundervisning och läsperioder.

Var och en av klass- och ämneslärarna anser det vara en lång process för att eleverna ska få de resurser de behöver. Information om elever i olika svårigheter likt dyslexi, anser Annelie behöver ges tidigt till lärare som tar emot eleverna i årskurs fyra. Då finns godare möjligheter att förbereda sin undervisning med tekniska hjälpmedel. Klass- och ämneslärarna påtalar betydelsen av att ha förutsättningarna att utgå från varje individs förkunskaper. Intensivläsning är

något de alla förespråkar för elever i lässvårigheter. Annelie belyser och efterfrågar individuella utmaningar för var och en av eleverna. Enligt Monica ska läraren göra upp en deal med var och en av eleverna i svårigheter så att kraven för eleven inte känns för stora. Alla klass- och ämneslärarna har ambitionen att effektivisera läsningen, och nämner likaså tidsbrist. De uttrycker med kraft att eleverna ska få det stöd de har behov av för att lära sig på ett så stimulerande sätt som möjligt.

Framträdande i klass- och ämneslärarnas berättelser är att information som ges vid överlämning ska vara av pedagogisk karaktär, där medicinsk information kan vara behövd för att klass- och ämneslärarna ska kunna förbereda och planera sin undervisning. Detta i syfte att var och en av eleverna ska ges det stöd som var och en är berättigad till, inom rimlig tid. Smidighet i tillgång till resurs önskas, liksom intensivläsning med speciallärare. Klass- och ämneslärarna menar att var och en av eleverna ska erhålla det stöd som var och en är berättigad till, och de påtalar betydelsen av att mötas i relation utefter vars och ens förutsättningar.

### **5.2.3 Föräldrars betydelse för sina barns läsutveckling**

Föräldrarna har redan från början stor betydelse för sina barns läsutveckling, enligt de intervjuade klass- och ämneslärarna. I gott samarbete med föräldrarna fungerar skolan bäst för deras barn, menar lärarna. Annelie uttrycker, att föräldrar har olika förutsättningar för i vilken utsträckning de kan hjälpa till. Alla föräldrar kan inte svenska och ”även om de vill kan det vara svårt...”. Lärarna menar också att det har stor betydelse att det i uppväxtmiljön för barns läsutveckling finns böcker och att någon läser för dem. Skolans roll är att informera föräldrarna om läsningens betydelse. Elevernas kännedom angående sitt ursprung och hemspråk uppfattas vara nödvändigt. Detta kan vara helt avgörande för hur det går för eleven i skolan. Elever som av olika anledningar inte kan få stöd hemifrån, behöver få det stödet i skolan.

För elevernas utveckling framkommer föräldrarnas betydelse och betydelsen av att man har gott samarbete med varandra, hem och skola, för elevernas utveckling. Skolan har en betydelsefull roll att i enlighet med sociokulturellt perspektiv informera och samarbeta med elevernas föräldrar.

### **5.2.4 Kollegialt samarbete**

Både Cecilia och Monica uttrycker att kvaliteten av information från tidigare lärare, har betydelse vid överlämningen från årskurs tre och det fortsatta arbetet i årskurs fyra. Cecilia och Monica uppfattar nämligen att de har användning av större omfattning av pedagogisk information än vad de upplever att de har tillgång till. Cecilia anser det värdefullt med tidiga insatser, vilket enligt henne gör att eleverna blir självständiga i sitt lärande, exempelvis genom stöd från tal- och specialpedagog. Cecilia lyfter också fram betydelsen av en tidig diagnos samt hur man ska handskas med specifik problematik. Cecilia uttrycker att hon dessutom skulle vilja arbeta mer flexibelt i arbetslaget, vilket hon uppfattar skulle ge ett större utrymme för att hjälpa varandra. Annelie belyser det värdefulla i att ta del av andra pedagogers erfarenhet. Hon uttrycker också att ovärderlig kunskap försvinner när en pedagog går i pension och hon belyser att erfarenhet inte går att läsa in. Ulla anser att trivsel och kommunikation är betydelsefulla aspekter och ser ett värde i att informera varandra om exempelvis tekniska hjälpmedel, liksom Appar och Caero Read. Via tekniska hjälpmedel menar Ulla att elever kan leka fram sin läslust och därigenom utveckla kunskap och förmåga. Annelie ser fördelar med att vara två lärare för en klass med trettio elever, istället för att vara ensam lärare för tjugo elever. Annelie anser att detta skulle ge möjlighet för en en-till-en-undervisning under varje lektion. Annelie tror också på fler ämneskonferenser. Cecilia lyfter fram sin insikt om att det är skillnad på att arbeta i klassen man är klassföreståndare för, än att arbeta som ämneslärare i en annan klass. Som ämneslärare uppfattar Cecilia att hon måste förhålla sig till det klassläraren

och eleverna kommit överens om i klassrummet, även om hon skulle vilja att det var på ett annat sätt. I och med att hon inte har insikt i klasslärarens tankegång för undervisningen uppfattar Cecilia att hon inte kan ta egna initiativ. Annelie poängterar betydelsen av ett positivt arbete och ensamsyn i det kollegiala arbetet.

Lärarnas utsagor av sina förståelser ovan tolkas vara innebörder i ett sociokulturellt perspektiv. Lärarnas uttryck för kommunikationens betydelse vid exempelvis överlämningsituationer framträder. Önskan framkommer hos de intervjuade lärarna, att den information som ges, ska vara av pedagogisk karaktär. Förutom det sociokulturella perspektivet framkommer också det individuella perspektivet. Betydelsen av tidiga insatser för att stärka var och en av eleverna i sitt lärande uttrycks, vilket lärarna menar skulle kunna hjälpas av tidig eventuell diagnostisering. Lärarnas berättelser innehåller förståelser av betydelsen att arbeta flexibelt, om erfarenhetens värde och fungerande tekniska hjälpmedels betydelse. Vad som framkommer innehållande stort värde är också en- till- en- undervisningen samt fler ämneskonferenser, vilket kan ses som en kombination av individuellt och sociokulturellt perspektiv.

### 5.2.5 Aspekter för undervisningssituationer

Cecilia menar att klass- och ämneslärare till en början i årskurs fyra behöver fokusera på att klassen ska fungera. Detta menar också Annelie, som är klassföreståndare i en årskurs fem. Varken Ulla eller Annelie vill egentligen planera för mycket inför mottagandet av en ny klass. Istället önskar de möta eleverna utifrån det dåvarande nuet och skapa en relation till var och en samt vara lyhörd för hur eleverna svarar i relationen. Ulla och Cecilia påtalar betydelsen av att eleverna får leka fram sin läslust och betydelsen av att lärarna som vuxna förmedlar att det är roligt att läsa och lära. Lärarna har i sin uppgift, uttrycker Ulla och Cecilia, att bidra till att väcka intresse hos eleverna i ett tryggt klassrumsklimat. De två lärarna menar att eleverna ska få veta att alla ibland kan ha det svårt för olika saker samt att alla elever behöver arbeta också med det de har svårt för och inte bara med vad de uppfattar vara lätt. Eleverna ska enligt Ulla få hjälp med att hitta texter som intresserar dem och som de ser nyttan med att läsa. Cecilia, Ulla och Annelie berättar att lärare ska informera om olika texter, för att inte eleverna ska fastna i SMS-språk eller en viss genre. En årskurs fyra måste få mycket tid, det tar tid innan läsro infinner sig, menar dessa tre lärare. Alla klass- och ämneslärarna berättar om den betydelsefulla utvecklingen med att ha läsning i årskurs fyra, med att lära olika sätt att läsa, som högläsning, tyst läsning och att samtala om text. Likaså poängterar dessa lärare läsningens användbarhet. Ulla anser det betydelsefullt att eleverna får berätta hur de känner för att hon som lärare ska kunna utgå från detta. Ofta kan eleven mer än läraren tror, menar Ulla och poängterar motivation. Ulla nämner också att "Lässcheman är viktigt... men det viktigaste är att förmedla att eleven är viktig". Annelie belyser att eleverna med fördel ska få lära sig om svenska epoker, som Strindberg, Moberg, Lagerlöf och Bellman. Hon menar att "Vår uppgift är också väcka intresse för andra saker..... för hur ska de veta vad som går att läsa när de inte vet vad som finns". Cecilia säger att hon ger eleverna tid att diskutera och att lära ord för att skapa och få egna bilder. Enligt henne är det utvecklande med samtal innan eleverna läser böcker. På så vis menar Cecilia att eleverna får förförståelse för kommande läsning. Cecilia menar fortsättningsvis att dessa boksamtal kan ske såväl enskilt som i grupp. Ulla påtalar betydelsen av positiv uppmuntran och menar att detta gör att det blir lättare för eleven att anstränga sig lite extra. Likaså använder hon olika undervisningsätt i och med att hon inte vill använda ett sätt som känns obekvämt och inte heller ta risken att i efterhand få veta att hon undervisat på fel sätt.

I och med att en fungerande helhet blir framträdande i lärarnas utsagor, kan detta uppfattas belysa en integration av såväl ett sociokulturellt som ett relationellt perspektiv. Faktorer som synliggörs är relation och klasstrygghet samt att leka fram läslust. Betydelsen av att samtala



med eleverna om att alla lär på olika sätt, att alla både kan och har svårt för olika saker. Av relevans uppfattas det av lärarna vara att låta eleverna sätta ord på sina tankar och ge sin lärare respons på undervisningen. Nämnda faktorer kan kopplas till ett elevperspektiv. Sett ur ett vuxenperspektiv framkommer pedagogens roll att informera om kunskap som eleverna inte själva skulle välja att lära. Läraren har i uppgift att väcka intresse, arbeta för stärkande av självkänsla hos eleven, uppmuntra och utgå från vars och ens förförståelse, för individ och grupp. Framträdande är flexibilitet och lyhördhet, att lyfta elevernas förkunskaper samt att bygga vidare på dessa.

Annelie berättar hur betydelsefullt hon upplevt det vara att ha erfarenhet av undervisning i årskurs sex till nio. Annelie menar att genom denna erfarenhet har hon möjligheten att förbereda eleverna i årskurs fyra till sex på kunskapsutvecklingen till och med årskurs nio. Annelie ser det som en fördel att eleverna på så vis får information inför framtiden i utbildningen. Hon lyfter fram att hon vill utgå från helheten, från hela grundutbildningen och utifrån detta skapa vad som är fungerande för helklasser. Annelie beskriver sin tro på att inte fokusera på svårigheter eller omöjligheter för den enskilda individen. Annelie och Cecilia menar att alla elever, speciellt eleverna i lässvårigheter, ska få hjälp med att synliggöra och berätta om sin kunskap. Eleverna har behov av att uppleva fler än ett språk, lära fler ord, menar dessa två lärare. En framgångsfaktor upplever Annelie det vara att våga misslyckas för att kunna lyckas och hon menar att eleverna måste få uppleva detta för att lära. Dessutom anser hon det vara betydelsefullt hur man möter en elev i svårigheter och gör liknelse med fotbollsträning och höjdhopp. Hon säger att "Nybörjare av höjdhopp får hoppa utan ribba, på hög madrass. De känner då att de klarar av uppgiften och kan då också hoppa över ribban". Värdefullt är att våga prova på olika sätt även om det ibland blir fel, menar Annelie. Hon uppmanar sina elever att tänka på uppfinnare och säger "Hur många gånger misslyckades inte de innan det blev rätt". Betydelsefullt är enligt de intervjuade lärarna, att hjälpa eleven att stärka sitt självförtroende och att hitta sin kunskap. Även Monica belyser betydelsen av detta. Både Annelie och Monica menar, att eleverna ska ha möjlighet att lära via alla sina sinnen samt lära sig reflektera och ta ansvar. Kunskap går att visa på många sätt, menar Monica, genom att exempelvis lyssna, berätta och att skriva. Monica anser det inte alltid vara nödvändigt att skriva. I stället anser hon det vara värdefullt att eleven på något vis hjälps att lära sig förmedla sin förståelse så att andra förstår hur han eller hon tänker. Monica lyfter fram att det finns tekniska hjälpmedel för att lära sig stava och uttrycker behovet hos elever att få lära på sitt sätt. Monica beskriver hur lärarna kan hjälpa eleverna att finna sina strategier. Delmål leder till små, men betydelsefulla framsteg, menar Monica. De intervjuade lärarna påtalar att eleverna ska få hjälp när de behöver, oavsett vilken kunskap de inhämtar.

Lärarnas erfarenheter framträder som utvecklande i den pedagogiska verksamheten. Att kunna se och utgå från helheten, både för helklass och för varje enskild individ samt i olika situationer poängteras. I detta avseende kan lärarnas utsagor anknytas till ett relationellt perspektiv. Att pedagogen har framförhållning och låter eleverna få uppleva i sitt lärande för att kunna stärka sitt självförtroende, framhåller lärarna. Det går att tolka lärarnas förståelser så, att de uppfattar att var och en av eleverna ska ges det stöd han eller hon behöver i sitt lärande. I kunskapsutvecklingen uppfattar lärarna betydelsefulla innebörder av både sociokulturell och relationell karaktär. Detta genom uttryck för elevernas behov av självständighet, förmåga till kommunikation, att ha fungerande relationer, att få synligt sina lärstrategier samt att kunna använda tekniska hjälpmedel.

Annelie, Ulla, Monica och Cecilia har åsikten att i högre utsträckning är de har möjlighet till, kunna arbeta individuellt med elever. Annelie uttrycker dessutom, att hon i ännu större ut-

sträckning än vad som görs vid intervjutillfället, vill kunna arbeta med anpassat material utifrån den enskilde elevens specifika intressen. De intervjuade lärarna uttrycker åsikten att tiden inte räcker till för allt som ska ske i årskurs fyra och att tidsbristen påverkar elevernas möjlighet att lära. Som exempel kan det enligt lärarnas utsagor vara svårt att läsa med en och en i klassrummet. Betydelsen av att kunna arbeta varierat i helklass framkommer och dessutom att kunna arbeta i mindre grupp. Enligt Annelie har erfarenhet bidragit till att hon blivit mer uppmärksam än tidigare och hon säger att ”Vi måste arbeta medvetet emot målen i årskurs nio”. Annelie menar att det finns en alldeles för stor försiktighet i undervisningen. Både hon och Monica säger att alla elever lär sig om man lägger undervisningsnivån lite högre, dvs. utmanar eleverna utan att för den skull göra lärandet och lärandeinhålltet för svårt. Annelie menar att ”Det de hört en gång blir lättare att lära sig när de hör talas om det nästa gång”. Undervisar man på en lägre och försiktigare nivå utvecklas inte elever som redan uppnått dessa mål. Monica anser att elever i svårigheter i alltför hög grad måste anpassa sig till klassen. Monica menar också att undervisning i stavning behöver utvecklas och att stavningsförmågan går att träna upp, exempelvis genom att lära ordbilder. Utan läsförståelse och flyt i läsningen får eleverna inte någon gynnsam läsutveckling, menar Monica. Hon skulle vilja ha fler lektioner i den klass som hon är klassföreståndare för. En lektion per dag gör det svårt med regelbunden lästid samt med uppföljning av olika förhållanden. Var och en av de intervjuade klass- och ämneslärarna vill effektivisera undervisningen. Cecilia skulle enligt sin utsaga vilja arbeta mer flexibelt i arbetslaget, exempelvis med flexibla läsgrupper, vilket enligt henne uppfattas ge bättre möjligheter för elevers lärande än vad som finns vid intervjutillfället.

Vad som framkommer som centralt inom aspekter för undervisningssituationer är det relationella perspektivets individinriktning. Eleverna ska enligt lärarna ha större möjligheter än vad de vid tillfället har till anpassat material, till att få utmanande och effektiviserad undervisning genom exempelvis flexibla läsgrupper och att få arbeta med specifika intressen. Eleverna ska få arbeta varierat både i helklass, i liten grupp och i en- till- en- undervisning. Detta menar lärarna skulle kunna möjliggöras genom exempelvis flexibilitet i arbetslaget.

### **5.2.6 Klass- och ämneslärarnas visioner om undervisning**

Cecilia önskar mer tid att samarbeta i arbetslaget och även om ambitionen finns för samarbete, menar Cecilia, att man arbetar mer och mer individuellt inne i sitt klassrum. Cecilia tror att samarbetet hade underlättats om det inte hade varit så mycket förändringar i arbetslaget. Hon skulle vilja att man använde befintliga utrymmen mer effektivt, exempelvis också korridorer, vilket enligt henne successivt skulle kunna ge en lugnare miljö. ”Vi skulle då också kunna hjälpa varandra mer”, enligt Monica och berättar att ”förhållandet hur man skulle vilja undervisa och hur man undervisar inte alltid stämmer överens”. Hon menar att elever i lässvårigheter behöver stöd vid undervisningssituationer, förförståelse samt uppföljning av lektionsinnehåll samt de tankar de har. ”Det är en vinst för alla elever när man noga går igenom ord och begrepp”, menar Monica. Oavsett vilket ämne det gäller är det av stor vikt att eleverna lär sig beskriva så att de inte fortsätter benämna ”den där” och ”hitåt och ditåt”... och pekar på saker de vill få hjälp med. Av den anledningen är följdfrågor ett värdefullt inslag i undervisningen. Monica förespråkar att läsundervisning och lässituationer i årskurs fyra ska fortsätta på samma sätt som i årskurs tre, med struktur de känner igen och med kunskap de sedan tidigare har. De intervjuade lärarna belyser genom sina uppfattningar betydelsen av att eleverna ges möjligheter att läsa olika sorters texter, för att både lära fakta samt erhålla upplevelsekänslan. Var och en av klass- och ämneslärarna förespråkar kontinuitet och Monica och Cecilia har förslag på att ta lite tid från olika ämnen för att kunna läsa med elever i behov av extra stöd. Däremot anser de det vara svårt att få till kontinuitet och Monica nämner att eleverna som får specialundervisning eventuellt kan uppleva frustration. Detta menar hon att eleverna ger uttryck för

både verbalt och genom kroppsspråket. De förmedlar upplevelsen av att de kommer ännu längre efter sina kamrater.

Vad som framkommer och som kan tolkas representera ett sociokulturellt perspektiv är att man, för att skapa en bättre miljö, vill använda även andra utrymmen än klassrummets. På så vis menar man att lärandemiljön kan bli mer positiv än vad man upplever vid undersöknings-tillfället. Man vill också samarbeta och kommunicera mer i arbetslaget för att ge stöd åt elever i lässvårigheter, också detta i enlighet med ett sociokulturellt perspektiv. Lärarna belyser i sina utsagor att stöd behövs men att man behöver tänka över vilket stöd som är det mest opti-mala för varje individ, enskilt eller tillsammans med kamrater.

De intervjuade klass- och ämneslärare uttrycker otillfredsställelse med förhållanden som att de skulle önska mer tid för elever som behöver mer lässtöd, mer tid för egen del eller från resurspersonal, som speciallärare. Monica förespråkar mer undervisning från resurspersonal med kompetens, några veckors intensivundervisning, och att eleverna då slipper annan äm-nesundervisning. Detta berör också Ulla i sin berättelse, hon menar att ”Det kan annars kän-nas som att man bara springer och småduttar”. Ulla berättar att i nuläget arbetar man inte som hon vill. Dessutom säger Ulla att hon skulle vilja ha utrymme i klassrummet för att sitta och läsa med elever i lässvårigheter, en-till-en, vilket idag är svårt. Hon berättar att det är tufft att var själv. ”Att vi har för lite tid märks på eleverna” uttrycker hon. Monica menar att eleverna alltför ofta lämnas ensamma i sitt lärande och vill använda alla utrymmen som finns, vilket också Cecilia påtalar. Ulla poängterar betydelsen av mindre grupper och kontinuitet samt att inte stödet avbryts. Ulla önskar också att de som pedagoger skulle få mer konkreta undervis-ningsförslag gällande läsundervisning för elever i lässvårigheter. Ulla upplever att alla elever måste få upp flödet och säger att ”De är ovana vid hantverket”. Hon kan förstå en slags rädsla hos elever i lässvårigheter, att läsningen känns omotiverande i den händelse eleven inte kan få ut något av läsningen vilket enligt henne kan medföra svårigheter att förstå syfte och sam-manhang. Monica skulle vilja arbeta mer aktivt med läsning och att man tydligare följde upp läs- och skrivutvecklingen för de elever som inte uppfyllt målen i årskurs tre. Hon anser att måluppfyllelsen för läs- och skrivutveckling skulle ha prioritet ett, i årskurs fyra, med hjälp av kartläggningmaterial. Förutom läsning förespråkar Monica skrivning och talande istället för olika temaarbeten med specifika kunskapsområden. Hon förespråkar färdighetsträning, ”...skola ska vara skola, vi måste lära dem de här sakerna... så de blir trygga individer... och så de kommer vidare”. Elevernas hemspråk har betydelse för hur de klarar läsförståelsen, en-ligt Monica, likaså deras självmedvetenhet, trygghet och självständighet. ”Betyget är en mått-stock men viktigast är att klara sig som individ och för framtiden” enligt Monica.

I sina visioner för kommande undervisning uttrycks önskade förhållanden som kan beskrivas inom det sociokulturella perspektivet men även inom det relationella. Vad som också fram-kommer är fokus på läsutveckling, varierat undervisning- och arbetssätt, så eleverna får lära på olika sätt.

### **5.2.7 Utmaningar för klass- och ämneslärare**

Enligt Monica och Cecilia gör den stora spridningen i elevernas förkunskaper arbetet extra utmanande. Eleverna måste lära sig att göra sig förstådda, menar de två lärarna. Den stora skillnaden i deras förkunskaper är också avgörande för elevernas fortsatta kunskapsutveck-ling. Både Monica och Annelie anser att eleverna behöver lära sig ta ansvar och att de som klass- och ämneslärare har i uppgift att för eleverna synliggöra hur man kan tänka för att ele-verna ska bli medvetna om sitt eget tänkande, exempelvis hur man kan bygga upp sin egen förmåga att minnas, dvs. att både träna med och att minnas i bilder. Monica belyser betydel-sen av att eleverna tränar med sina egna minnesbilder. För Ulla är det att få tid som är bety-

delsefullt för att kunna ha fokus på eleverna och för att försöka förstå. Ulla menar att ”Eleverna har ju sina inre bilder och jag som lärare måste då skaffa mig kunskap om det... hur kan jag försöka förstå...?”. Hon menar att kunskapskraven blir högre i årskurs fyra, jämfört med i de tidigare åldrarna. Därför vill hon i större grad än det idag görs, kunna stämma av deras kunskapsutveckling, som i läsning, vilket hon anser att eleverna får alldeles för lite tid till i årskurs fyra. Monica ser att det finns en risk att man som ämneslärare glömmer bort hur avgörande läsaspekten är. En risk hon ser är att elever som känner motstånd till att läsa får ännu större motstånd vilket på så vis medför större svårigheter. Hon och de övriga klass- och ämneslärarna anser att de, i sin undervisning, har stor betydelse för elevernas motivation att läsa. Behovet av stöd för elevers läsutveckling är stort, bland annat i och med att många inte har svenska som modersmål. Behovet blir större i och med fler nyanlända elever. Monica menar att eftersom resursbehovet är så stort finns det risk att elever i behov av särskilt stöd kommer efter hela tiden. Var och en av de intervjuade klass- och ämneslärarna skulle vilja, att fler och tidigare insatser sattes in för att även elever i olika svårigheter ska kunna uppnå målen. Monica nämner att hon inte har så stor erfarenhet och kunskap gällande dyslexi men påtalar betydelsen av olika tekniska hjälpmedel, som dator. Ulla har positiva erfarenheter av tekniska hjälpmedel för eleverna men anser att det idag råder för lång process för att hjälpmedlen ska komma eleverna tillgodo. Hon menar att behovet är större än det finns resurser till. Monica menar att viss problematik kan råda, som att tekniska hjälpmedel inte fungerar.

Det relationella perspektivets individinriktning blir framträdande i och med att undervisning utefter elevernas förkunskaper påtalar. I de intervjuades berättelser framkommer betydelsen av att eleverna blir självständiga. Lärare uttrycks behöva mer tid tillsammans med eleverna i och med att det blir höga kunskapskrav i årskurs fyra jämfört med i årskurs tre. Klass- och ämneslärarna påtalar i sina utsagor tidiga och förebyggande insatser. Påtalar gör organisation och tekniska verktyg, till alla som skulle gynnas i sitt lärande via detta stöd.

### **5.3 Slutsatser**

Vad är det då för slutsatser som kan dras utifrån undersökningens forskningsfrågor, perspektiv och metod i relation till innehållet i beskrivningen av undersökningsområdet? Vad kan sägas vara studiens huvudresultat, dvs. det system av begrepp och termer i relation till varandra och till helheten, dvs. studiens teori? Det som visar sig är förhållanden i den undervisande livsvärld i vilken lärarna befinner sig. I denna blir det enligt lärarnas uppfattningar explicit att både forskning och praktisk verksamhet är betydelsefull för elevernas läsförmåga och läsutveckling. En av studiens slutsatser är även att i lärarnas kvalitativt skilda utsagor om sin undervisningsvärld, förekommer tankar av såväl sociokulturellt som relationellt perspektiv. Då lärarna uttrycker att de uppfattar att de förstår det unika med var och en av eleverna och att elever i lässvårigheter därför, ska ges det individuella stöd de behöver i en nära relation med läraren, ger lärarna uttryck för innehåll i det relationella perspektivet. Det framkommer att för framtida utveckling och lärande för eleverna i lässvårigheter ska undervisning innehålla utmaningar. Detta innebär enligt lärarna, att deras undervisning innehåller handlingar och frågor som gör att eleverna tänjer sitt tänkande. I en sådan verksamhet ska det enligt lärarna förekomma kommunikation och samverkan, vilket påvisar lärarnas önskan att arbeta efter det sociokulturella perspektivet. Lärarna uttrycker att samverkan förekommer mellan elever, samtidigt som individuellt arbete också finns. Försättningsvis uttrycker lärarna att vars och ens unika kompetenser används så effektivt som möjligt i undervisningen. Synligt i studien har det även blivit att det finns en relation mellan livsvärldsperspektivet och det rationella perspektivet. Båda innehåller uppfattningar av att varje elev med sina unika och enskilda behov ska komma till tals och få möjlighet att visa och lyfta fram sin personliga unikhet. För att ytterligare lyfta fram ett resultat uttrycker lärarna att de undervisar så att eleverna ska lära ge-

nom att delta i sammanhang och i en sådan fungerande helhet, som synliggör läraruppdragets och denna studies sociokulturella riktning. Lärarna uttrycker att de genom sin noggranna planering arbetar förebyggande men också uppföljande. Likaså framkommer det betydelsefullt att tillsammans med eleverna i de tidigare åldrarna, arbeta förebyggande samt uppföljande. Lärarna uttrycker att de inte uppfattar läsningen vara något enskilt förekommande i svenskundervisningen i skolan. De uttrycker att de ser ett samband mellan elevernas skriftspråklärande inte endast på svensklektioner utan i alla skolans ämnesundervisning och kunskapsinhämtning. Slutligen uttrycker lärarna att de uppfattar skolans undervisning och lärande stå i relation till elevernas tid utanför skolan. De ser således lärandet som ett perspektiv där lärandet är för livet och att lärandet har livsvida möjligheter.

## 6. Diskussion

Under denna rubrik diskuteras studiens metod, bland annat vad som fungerat bra och vad jag skulle förändra vid framtida forskningar. Därefter diskuteras studiens resultat. Innehållet i diskussionen relateras till tidigare forskning och teorier utifrån studiens frågeställningar. Kapitlet avslutas med förslag till fortsatt forskning samt didaktiska konsekvenser för speciallärarundervisningen genom studiens slutsatser.

### 6.1 Metoddiskussion

I beskriven studie har jag haft möjligheten att ta del av informanternas livsvärld vilka har bidragit till insikt gällande studiens forskningsfrågor. Jag fick av den valda ansatsen och metoden svar på studiens forskningsfrågor vilken även möjliggjorde att besvara studiens syfte.

Genom att studera fenomenet livsvärld fick jag som Bengtsson (2005) beskriver ta del av klass- och ämneslärares livsvärldsberättelser vilka tog sitt praktiska uttryck i lärarnas uppfattningar om förhållanden i sin undervisning. Enlig Nielsen (2005) var det med hjälp av perspektiv och vetenskaplig empiri möjligt att ta del av, förstå och dela klasslärares känslor. Avgörande var sättet för viljan att mötas i en följsam intervju. Resultatet av pilotstudien gav för studiens syfte användbart material i och med att jag och klass- och ämnesläraren undersökte frågeställningarna tillsammans, ställde följdfrågor, formulerade om och resonerade gällande frågorna och det jag sett vid empirin. Följdfrågor som inte kändes utvecklande användes inte igen, men i och med att varje situation är unik i sitt sammanhang kunde det vara svårt att riktigt veta vilka som var utvecklande. Utvecklande var likväl att jag hade tid att utveckla mitt tänkande till de intervjuer som följde. Pilotstudien gjorde mig medveten om kroppsspråk samt mer lyhörd för följande klass- och ämneslärares respons på ett sätt jag uppfattar att jag inte hade fått om inte såväl observationer som intervjuer genomförts. För att minimera inverkan av faktorer som känsla av press, stress eller omotivation försökte jag möta varje enskild individ på det sätt jag själv skulle vilja bli bemött, nämligen med ett öppet sinne, att vara förberedd och likaså vara tydlig med information. Min ambition var att de intervjuade skulle kunna känna sig tillfreds vid samtalssituationen. Det uppstod ömsesidighet vilket jag relaterar till Nielsen, som menar att ömsesidighet karaktäriserar en livsvärldsfenomenologisk ansats. Jag intresserade mig för individens specifika världsbild vilket också Kvale och Brinkman (2009) belyser.

Frågeguiden utgjorde ett hjälpmedel för att kunna fokusera studiens syfte och frågeställningar. Av erfarenheterna under intervjuerna framkom det emellertid att jag vid kommande intervju-tillfällen ska förbereda förslag på följdfrågor i min frågeguide. Detta i syfte att vara ännu bättre förberedd nästa gång intervjuer ska genomföras. Studiens fenomenologiska påverkan har gjort att beskrivningar av tillvägagångssätt flyter in i varandra enligt Jakobsson (2002), vilket jag inser vara både utvecklande och försvårande. Enligt Youngs (1980) analysmetod, bearbetar man sina data utifrån specifika livsvärldsbegrepp, vilket jag valt att inte göra i beskriven studie. Istället valde jag att bearbeta datan efter det som framkom som väsentligt utefter klass- och ämneslärares tankar och berättelser om sin undervisningslivsvärld. Med detta menar jag att varje specifikt studium i fenomenologisk riktning är unikt varefter det följs av ett unikt resultat. Detta belyses av Atkinson (2005) som menar att den kvalitativa analysens tillvägagångssätt inte direkt kopplas till en enskild metod. Young (1980) beskriver att i fenomenologisk bearbetning återkommer de samma uppfattningarna som uppenbarar sig i olika beskrivningar, vilket har haft till följd att jag i denna studie gjort en kvalitativ bearbetning men utan utgångspunkt från specifika begrepp. Observationerna bidrog med värdefull insikt gällande klass- och ämneslärares ambitioner att nå alla elever i vars och ens unikheter. Den trygghet

och flexibilitet de alla uppfattade i sin undervisning, speglade det de senare verbaliserade vid våra samtal. Genom att observationslyssna (Fangen, 2005) uppfattade jag att klass- och ämneslärarna var tydliga med sitt kroppsspråk och sitt sätt att verbalisera sina tankar, var och en på sitt specifika sätt. Variationer som uppkom var exempelvis lugn röst, beslutsam ton, tydlighet med ord, ögonkontakt och hög ton med hjärtliga skratt. Det uppstod också tystnad vilket gav utrymme för funderingar. Jag observerade vad som sades samt hur det sades, det vill säga både verbalt samt via klasslärarens berättande kroppsspråk. Något som hade kunnat inverka i klass- och ämneslärarnas svar är att en del av dem hade ont om tid. De förmedlade det via sitt kroppsspråk, vid min förfrågan om de hade intresse av att medverka i studien. Detta visade sig inte vid studiens genomförande vilket jag tror kan bero på att de hade möjlighet att förbereda sig. Jag upplevde att den öppna atmosfären bidrog med trygghet.

Mina korta stödordsanteckningar var av relevans för min fortsatta bearbetning och fortsatt förståelse av värdefulla aspekter i det klasslärarna berättade. Observationerna bidrog med betydelsefull förförståelse för intervjuerna med klass- och ämneslärarna i och med att jag hade lättare att då relatera deras berättelser till deras levda verklighet. Jag blir också intresserad av vilken inverkan observationerna haft, hur min förståelse blivit om jag inte gjort observationerna. Jag funderar över hur jag då hade tolkat deras intressanta och unika berättelser. Klass- och ämneslärarna gavs den betänketid de behövde varpå det emellanåt uppstod stunder av tystnad. Jag uppfattade att detta bidrog till förtroendefulla samtal och jag upplevde att lärarna gärna tog sitt talutrymme efter en stunds eftertanke. Jag anser att fenomenologisk forskning behöver få mer vetenskapligt utrymme och betydelse än vad det idag har, bland annat i och med det Atkinson (2005) menar, att kvalitativa forskningar i varierade former har blivit rekommenderade och diskuterade i en ständig ökning av publikationer och att det är amerikansk forskning som på så vis varit framstående. Jag blir både genom mina erfarenheter samt diskussionerna gällande ansatsen, mer intresserad av denna ansats. Det vore intressant att få möjlighet att tillföra svensk forskning på internationell arena.

Rum för intervjusituationerna hade större betydelse än vad jag tidigare hade erfarenhet av. Även om förberedelser och planering gjorts för att vi vid intervjusituationerna skulle kunna ha vår samtalsstund, kom oförutsedda situationer att inverka, som rörelser och ljud i korridor samt knackning och besök i klassrummet där vi satt. Även om det inte direkt inverkade i vårt samtal, vi hade gott om tid, så upplevde jag att den intervju som gjordes i ett litet avlägset rum bidrog med mer avslappnad atmosfär. Denna erfarenhet kommer jag att använda mig av vid kommande intervjuer. Jag ser en vinst i att sätta information på dörren, om att samtal pågår, eftersom oförutsedda besök kan inverka i resultatets validitet och reliabilitet. Att ha samtalen en tid när de flesta slutat för dagen, är också en möjlig utvecklande insats. Förberedelser gjordes med diktafonen vilket minimerade eventuella felkällor, vilket Stukat (2011) tar upp som betydelsefullt. Detta bidrog till att jag kände mig trygg.

Klass- och ämneslärarna fick möjlighet att ge sina åsikter gällande intervjusituationerna och som exempel nämndes det att det kändes bra att någon intresserade sig för deras åsikter. Någon uttryckte att det kändes intressant att få dela med sig av sina tankar och någon att det var en spännande känsla att få vara med och medverka för skolutveckling. Ytterligare en synpunkt som kom fram var att det kändes bra att bli lyssnad till, man kände sig helt enkelt värdefull. En tanke som framkom hos de som blev intervjuade var, att de upplevde det svårt att veta om de berättade rätt saker, dvs. var sanningsenliga, något vi samtalade om. Jag belyste därför än en gång mitt genuina intresse av vars och ens unika berättelser. Detta gör mig än mer intresserad av intervjuer i kvalitativ forskning. Vid kommande intervjuer anser jag det värdefullt att ge mer utrymme att samtala om frågorna med respondenterna före genomföran-

det. Genom klass- och ämneslärarnas reflektioner av observations- och samtalstillfällena fick jag möjlighet att utvecklas i ytterligare ett led. Reflektion som spontant uttrycktes var: ”Roligt! Bra att få sätta ord på ens tankar och vad man faktiskt gör”, vilket jag tolkade som att det skett ett möte mellan oss, enligt Bengtsson (2005).

Klass- och ämneslärarna gavs möjlighet att ge mig respons på mitt sätt att samtala, ställa frågor och hur jag bemötte klass- och ämneslärarnas tankar. Åsikter som framkom var bland annat att de upplevde mitt intresse för deras tankar och att jag ville veta, som positivt. Likaså uttrycktes det att det kändes bekvämt och avslappnat. Som fenomenologisk forskare försöker jag nå förståelse genom att lyssna, reflektera och tänka mig in i individens perspektiv, med viss förförståelse från gjord observation. Något jag upplevde intressant var när jag själv fick frågor vid en intervju. Även om jag inte hade något specifikt svar anser jag att situationen var utvecklade i och med att frågan hjälpte mig reflektera över min egen roll i samtalet, vilket reflexiva tolkningar enligt Tomm (2009) hjälper till med. Jag försökte avläsa innebörden i det som förmedlades i samtalen, hur det skapades eller förändrades eller förstärktes genom återkopplingar som skedde mellan oss som samtalade. Jag använde viss försiktighet med språkliga inlägg för att inte avbryta eller inverka i klass- och ämneslärarnas berättelser och använde likaså medvetet mitt kroppsspråk för att tydliggöra mitt lyssnande. Jag inser hur utvecklande reflexiv tolkning är, vilket gör att jag vill använda mig av sådan även vid kommande intervjuer. Jag upplevde att jag genom denna tolkning blev mer medveten om mitt sätt att kommunicera samt mina egna åsikter. Jag reflekterade vid varje intervju över de följdfrågor jag ställde, och ska vid kommande intervjuer försöka ställa ännu mer öppna frågor än jag gjort i denna studie. Jag strävar efter att enligt Thomson (2010) kunna reflektera under processen med studien och försöka knyta samman teoretiska förklaringar och insiktsfulla vardagserfarenheter.

Flera av klass- och ämneslärarna undrade om de berättade intressanta saker och ursäktade sig när de ansåg att de kom att prata om annat, en aspekt jag blev intresserad av. Kanske var de inte vana att få denna uppmärksamhet? Denna aspekt uppfattade jag var av stor betydelse för både dem, mig och för studiens resultat. Jag vill tro att mitt mötande, öppna och tillåtande förhållningssätt var betydande för respondenternas gensvar, att var och en kände sig betydelsefull. Efter sina spontana ursäktande uttryck, och mitt öppna bemötande, fortsatte de berätta. Kvale och Brinkman (2009) menar att det inte finns någon sann, objektiv omvandling från muntlig till skriftlig form vilket gör att jag försökt beskriva mitt arbete så noggrant som möjligt och argumentera för att jag i enlighet med Thomson (2010) har studerat det som var avsett att studeras. Jag anser att studiens validitet stärks av att jag både genomförde observation och intervjuer för att öka mina möjligheter att förstå det klass- och ämneslärarna berättar om sina erfarenheter. För att stärka validiteten gjorde jag momenten i en särskild ordning, genom att, vilket Stukat (2010) skriver, använda rätt sak vid rätt tillfälle. I detta syfte gjorde jag först observation och därefter intervju med var och en av klasslärarna. Berndtsson och Johansson (1997) menar att empirisk livsvärldsforskning är begränsad i omfattning samt outvecklad metod vilket gör att mitt intresse för detta blir stort. Jag fick av den valda metoden svar på mina forskningsfrågor och den möjliggjorde att besvara studiens syfte. Genom användningen av fenomenologi utvecklades min vetenskapliga kunskap men jag inser också att jag eventuellt hade kunnat ge fenomenologin större del i arbetet än vad jag i nuläget gjort.

## **6.2 Resultatdiskussion**

De intervjuade klass- och ämneslärarnas upplevda värld är av relevans för studien. Deras vardagsvärld är av betydelse vilken enligt Nielsen (2005) beskrivs som en praktisk och social värld i vilken människan handlar och samhandlar med andra människor. Den sociala interaktionen, det sociala samspelet, mellan människor har en betydande del i studiens resultat. Det



har enligt min uppfattning också en gedigen del i pedagogisk utveckling. Var och en av klass- och ämneslärares vardagsvärld blir ett praxisfält och en delad verklighet. Jag upplevde en viss svårighet med att finna forskning gällande mina frågeställningar. Min kunskap utvecklades genom studiens resultat.

Min uppfattning har från arbetets början varit att barns läsutveckling varit centralt för studiens syfte och frågeställningar. Därav förklaras det stora utrymme läsning och läsutveckling har fått i arbetet. Men det var också i författandet om barns läsutveckling, relaterat till forskningsfrågorna jag sökte och fann litteratur. Vad jag upplevde stimulerande för arbetet var det Claesson (2004) belyser, nämligen följsamhet mot forskningsobjekten för att nå en fördjupad förståelse av denna. Av denna anledning blev både kropps- och verbalt språk av stort värde för studien. Denna min följsamhet har i studien bidragit till insikt i skickliga lärares kompetens. Tillsammans med förståelse från litteratur om modern forskning, kan jag uppfatta att jag, vilket Myrberg (2001) menar, haft de bästa förutsättningarna för att lära om och skapa framgångsrik läs- och skrivinlärningspedagogik.

Min uppfattning att lusten och fantasin måste få upplevas och finnas kvar under vars och ens läsutveckling har förstärkts genom studiens resultat, vilket Danielsson m.fl. (2006) poängterar. Ett exempel författarna ger är barns låtsasläsning. Det går inte att ta miste på klass- och ämneslärares inlevelsefulla berättelser att de har höga ambitioner för hur de vill uppmuntra eleverna, något som Lundberg och Lundgren (2006) påtalar betydelsen av. Undersökningspersonerna uttrycker även sin höga önskan att hjälpa eleverna finna lust och att övervinna svårigheter med läsning. Att klara detta är av stor betydelse enligt dem i och med att det finns ett ganska stort behov av stödåtgärder vad gäller läsning i klasserna jag observerat. Enligt Skolverket (2007) ska var och en av eleverna få det stöd var och en är i behov av. Jag tolkar klass- och ämneslärares berättelser som att de känner att kraven på elevers läsförmåga har ökat. Inte minst uttrycks detta i styrdokumentet. Att det dessutom ställs höga förväntningar på dagens lärare, tydliggör Lundberg och Lundgren (2006). Min uppfattning är att klass- och ämneslärares gedigna erfarenhet och professionalitet är värdefull för deras verklighetsförankring, klasserna är stora och elevers rätt att få det stöd de är i behov av kan göra att uppdraget känns stort, vilket de intervjuade lärarna också förmedlade. Jag kunde uppfatta en känsla av otillräcklighet. En svårighet anser jag kunna vara att läs- och skrivsvårigheter kan bero på så många olika faktorer och blandformer, enligt Lundberg (2010). Samtidigt ska skolan, enligt Lundberg och Lundgren (2006), hjälpa eleverna med framgång via läsning. Det vill till att komma fram till det stöd var och en av eleverna behöver, vilket jag tolkar att klass- och ämneslärares lägger ner stort arbete på. I skolan ska läsning erbjudas alla, speciellt de som inte får denna möjlighet hemma.

Resultat från både empiri samt litteratur framlyfter att olika faktorer inverkar i lässvårigheter. Det jag uppfattar som tydligast är det sätt på vilket omvärlden möter individer i lässvårigheter. Jakobsson (2002) poängterar ett sociokulturellt perspektiv som framträdande i mötet för att på ett rätt och positivt sätt fokusera och förstå människor som lärande individer i en kulturell kontext. Jag tolkar undersökningspersonernas berättelser som att de på ett medvetet sätt påverkar samt driver positiva lärprocesser. Som jag tidigare nämnt anser jag att kommunikation framkommer som centralt i studien, vilket enligt Claesson (2004) kännetecknar det sociokulturella perspektivet på lärande. Kanske kan samtalet ges större utrymme i pedagogisk utveckling, något som både framkommer i resultaten av intervjuerna samt är min reflektion. Forskare, som Danielsson et al. (2006), framlyfter betydelsen av kunskap hos lärarna gällande läsutveckling samt läsundervisning, vilket det i studiens empiriska del ges goda exempel på. För att nå fram med dessa både visar och berättar klass- och ämneslärares hur betydelsefullt det är med en god, nära och positiv relation till eleverna och deras föräldrar. Något som också po-

ängteras är att i undervisningen ha en tydlig struktur, att vara lyhörd för elevernas gensvar, ha tydlig målfokusering samt fungerande kommunikation med både eleverna och deras föräldrar. Kullberg (2008) belyser genom sin forskning betydelsen av att pedagoger hjälper eleverna att hitta sin självtro, så de kan känna självständighet och mod att våga, något som också klass- och ämneslärarna relaterar till i sina berättelser. De inser sin egen del i processen och kan liksom genom överblick se de insatser som är av värde för var och en av eleverna och deras individuella och ytterligare läs- och skrivutveckling. Något jag ur resultatet kan förstå vara en nyckel för pedagogisk utveckling, är att ta tillvara på erfarenheter hos såväl elever som lärare. Likaså framkommer betydelsen av akademisk kunskap, vilket jag upplever sammanlänkar empiri med forskning. Av de empiriska resultaten framkommer betydelsen av att möta var och en av eleverna i sin specifika utveckling. Min reflektion är hur betydelsefullt det är med möte mellan teori och praktik, för att kunna tillmötesgå eleverna i deras lärande. För att effektivisera undervisningen samt uppfylla målen för elever i lässvårigheter, som är en central synpunkt från klass- och ämneslärarna, ser jag att lärare med sin gedigna erfarenhet skulle ges mer inflytande i den pedagogiska verksamheten än förhållandet synes vara idag och även tillräknas en högre status i samhället.

Klass- och ämneslärarna lyfte fram betydelsen av lyhördhet och variation i undervisningen, vilket observationerna gav information om. Likaså påtalade de att de arbetade för att stötta elevernas utveckling av självmedvetenhet, vilket också Skolverket (2007) belyser vikten av. Detta anser jag bidrar till förmågan att kunna reflektera och tänka kritiskt, vilket PISA-rapporten från Skolverket visade brister i hos svenska 15-åringar. Jag upplever att klass- och ämneslärarna, i överensstämmelse med det Skolverket beskriver, arbetar för och följer upp och utvärderar sitt arbete i syfte att förbättra kvaliteten och resultatet i verksamheten. Jag upplever att jag via studien erhöll insikt gällande det Orlenius och Bigsten (2006) belyser, nämligen att kraven ökar på effektivitet och pedagogisk förmåga att kommunicera sina mål och handlingar. Jag vill tro att denna studie skulle vara ett led i lärares pedagogiska utveckling. Genom deltagande i studien ges klass- och ämneslärarna möjligheter att visa och verbalisera innehåll i sin profession. Orlenius och Bigsten delgiver att moraliska budskap blir synliga genom tal, gester och kroppsspråk, vilket de unika studietillfällena gav mig specifik insikt i.

Forskningsresultatet har bidragit till insikt vad gäller skolans roll att främja alla barns och elevers utveckling och bidra till livslång lust att lära, vilket är tydligt i Skollagen (2010:800). Jag fick se när klass- och ämneslärarna mötte eleverna i meningsfulla och också lustfyllda lärandesammanhang, vilket betonas i kursplan i svenska (Skolverket (2011b, bil. 3, 4). En situation som framkom genom klass- och ämneslärarnas berättelser är att det kan medföra svårigheter när specialundervisning ska ges, i och med att sådan ofta ges utanför klassrummets sammanhang. Skolverket (2007) belyser att konsekvensen blir att eleven får svårt att hinna med och att han eller hon dessutom rycks ut ur ett sammanhang i klassrummet. Jag anser att kommunikation samt flexibilitet kan vara en betydelsefull och inverkanfaktor även i dessa sammanhang, för att det ska kännas bra för eleven. I verklighetens sammanhang skulle detta ibland kunna innebära vissa begränsningar med möjligheterna att arbeta flexibelt, eftersom det kan medföra behov av extra tid samt olika resurser som fler pedagoger.

Forskare som Sterner och Lundberg (2002) och även intervjuade klass- och ämneslärare, framlyfter betydelsen av tidigare och förebyggande insatser, för att minimera svårigheter i barns och elevers läsutveckling. Av denna anledning vill jag tro att pedagoger skulle kunna ges större betydelse för verksamhet med små barn, på Barnavårdscentraler. Här skulle föräldrar kunna erhålla insikt i sin värdefulla betydelse för barnets språkliga utveckling, vilken är ett led i barnets skriftspråkliga utveckling. Barnen skulle också redan på ett tidigt stadium kunna ges eventuellt stöd genom kommunikation i leksituationer. Denna tanke vore intressant att

utveckla vidare. Kanske kan man se det ur Kyléns (1979) helhetsmodell, vilken involverar en rad ämnen som psykologi, biologi, sociologi, fysisk miljö och fysiologi-biologi. Jag härleder min åsikt till det Westlund (2009) nämner, nämligen att barns läsutveckling ska stimuleras redan från början i deras utveckling, som exempelvis att tillsammans med andra få kommunicera, leka och upptäcka för att uppleva språket. Exempel på utvecklande aktiviteter är rim och ramsor, högläsning och muntligt återberättande.

Min uppfattning av klass- och ämneslärares uttryck och berättelser är att de önskar kunna inverka i verksamheten i större omfattning än vad de vid samtalssituationerna upplever att de gör. Detta för att elever i läs- och andra svårigheter ska få det stöd var och en är berättigad till. Enligt Myrberg (2001) ger erfarna och skickliga lärares kompetens tillsammans med modern läsforskning de bästa förutsättningarna för elevers utveckling. Som jag uppfattar lärarnas berättelser önskar de mer samarbete mellan olika professioner och att det skulle kunna effektivisera undervisningen. De har önskan om att vara med och skapa möjligheter till specifikt stöd. Min tolkning är att fler pedagogiska samtal mellan årskurs tre och fyra skulle kunna bidra till utveckling, möjliggörande genom att erbjudas tid för detta, från ledning. Claesson (2004) och Orlenius och Bigsten (2006) belyser värdet i att lärare reflekterar över vad de gör och på så vis erhålla ett yrkesspråk vilket främjar kompetensutveckling och som jag sammankopplar med denna studie.

Förslag för att elever i läs- och andra svårigheter ska kunna få det stöd de är berättigade till är tydligare struktur för hantering av lässvårigheter och att kunna arbeta mer flexibelt i arbetslaget. Jag ser en eventuell möjlighet i att ha en tydlig arbetsbeskrivning för var och en av de involverade i arbetsgången, för att stödja utvecklingen för elever i läs- och andra svårigheter. Detta är en slutsats jag dragit eftersom jag uppfattade att klass- och ämneslärarna menade att olika sorters svårigheter inverkar i elevernas läsutveckling. Det sociokulturella perspektivet genomsyrar beskriven studie, vilket har beskrivits i både beskrivningen av problemområde, metod, slutsatser och diskussion. Av relevans är att se kommunikation, tanke och medvetande om den materiella världen som en helhet, enligt Claesson (2004) och Jakobsson (2012). Jag relaterar detta till tankar som framkom genom klass- och ämneslärares berättelser, att se klassen som helklass samt värdet av relation och trygghet i denna.

I samtalen specificerades lässvårigheter i relativt låg omfattning, svårigheterna relaterades till flera faktorer, vilket klargjorde att klass- och ämneslärarna såg sammanhang istället för enskilda faktorer. Istället berättar de hur de uppfattar att de som klass- och ämneslärare kan och skulle vilja göra för att bidra till lärande. En intressant aspekt som följer mina tankar är det en klasslärare berättade, att verkligheten inte alltid stämmer överens med visioner gällande undervisning, vilket jag anser framlyfter samtalets betydelse för klass- och ämneslärare. Vad som också genomsyrar resultatet är att eleverna redan från början måste uppleva läsning som meningsfull, glädjande, betydelsefull, upplevande och förstående, vilket Lundberg och Herrlin (2005) beskriver. Men hur hjälper vi då elever som inte finner lust i att läsa och som upplever olika svårigheter? Kanske är upplevelse en aspekt som kan få ännu större utrymme vid skolundervisning, även i årskurs 4-6 och inte enbart i de tidigare åldrarna? Detta i och med att elever som känner motstånd till att läsa får ännu större motstånd om de inte får stöd i sin läsutveckling.

Lundberg (2010) beskriver att begreppet läs- och skrivsvårigheter kan bero på en rad olika orsaker och vad som framkommer av studiens resultat och vad jag har erfarenheter av är insikten om att kunna minska antalet elever i lässvårigheter genom mer förebyggande och tidiga insatser. Kartläggning och uppföljning framkommer i klass- och ämneslärares berättelser. Via dessa verktyg ser de att man kan erhålla större målmedvetenhet gällande nödvändiga in-

satser. Som liten erövrar barnet kunskap och blir nyfiken genom att känna lust i lärande. Min tanke är att lust i lärandet har större betydelse än vad vi kan ana. Lust bidrar till motivation samt tro på sig själv och sin förmåga vilket jag ser skulle kunna vara en eventuellt ytterligare möjlighet för att uppnå de kunskapskrav som kommer och som blir högre i årskurs 4-6. Verksamheten är rörlig, föränderlig, vilket gör läsuppgifter otroligt utmanande. Myrberg (2001) nämner att det finns en föreställning om att det finns ett hjälpmedel, eller en intensivträningssats som snabbt och varaktigt ska avhjälpa lässvårigheter, vilket jag tolkade som att ingen av klass- och ämneslärarna hade uppfattningen av. Inte heller innehöll deras berättelser information om att de skulle ha uppfattningen av att läs- och skrivsvårigheter mognar bort eller att svårigheterna kommer att försvinna utan särskilda insatser. Vad jag däremot mötte var lärarnas inställning till läsningens betydelse, vilket också Lundberg och Lundgren (2006) uttrycker. De menar att läsning är nyckeln till framgång för både varje enskild individ och för samhället och jag blir också intresserad av forskarnas funderingar, varför lässvårigheter fortfarande finns i så stor utbredning. Mitt intresse för fortsatt forskning blir därför allt större.

Lärarstudien Talis (SLA. 2014-06-26) påtalar att svensk lärarkår får mindre kompetensutveckling i förhållande till lärare i andra länder men ingen av de intervjuade klass- och ämneslärarna nämner direkt kompetensutveckling. Jag tolkar deras berättelser som att de ser utveckling i att lära av varandras professionalitet, vilket Claesson (2004) och Orlenius och Bigsten (2006) betonar. De intervjuade klass- och ämneslärare påtalar betydelsen av erfarenhet och att lära kollegor emellan. OECD-studiens (2014) resultat visar också att svenska lärare får mindre stöd och återkoppling än lärare i andra länder vilket enligt min uppfattning stärker betydelsen av kommunikation, i kompetensutvecklingssyfte, vilket Ekström på Skolverket menar och som klass- och ämneslärarnas berättelser tydliggör. Jag uppfattar det som att de finner det likt kompetensutveckling, vilken jag anser skulle kunna tas tillvara på ett progressivt sätt. I detta syfte tror jag på klass- och ämneslärarnas förslag på fler ämneskonferenser. Jag tror även på ytterligare konferenser, i kompetensutvecklingssyfte, lyhördhet och möjliggörande av mer effektivt inflytande. Läs- och skrivförmåga är enligt Myrberg (2001) mer än läs- och skrivkunighet. Jag anser det intressant att dess vida betydelse kan inverka i att man tolkar och uppfattar det på olika sätt, beroende på profession. Av denna anledning ser jag möjligheter att effektivisera insatser genom utvecklande pedagogiska samtal, vilket också klass- och ämneslärarna relaterar till. Jag blir intresserad av hur man på ett mer progressivt sätt kan arbeta utvecklande för elevers läsutveckling, och anser att studiens resultat bidrar med insikt gällande denna fråga. Som framtida satsning ser jag möjligheten att lyssna in och låta lärare med sin profession verbalisera sina tankar för verksamhetsutveckling.

### **6.3 Specialpedagogiska implikationer**

Mitt ställningstagande är att studien har god relevans för skolutveckling i och med studiens fenomenologiska inriktning. Den uppdaterar oss gällande nuet, följer och intresserar sig för ytterst aktuella data. Lärarna uttrycker att de förstår det unika med var och en av eleverna och att elever i lässvårigheter, var och en, ska ges det stöd som de behöver. Vad som också har betydelse är vilket stöd var och en ska ges och i vilken omfattning, vilket kräver omsorgsfull planering. Samarbete mellan olika professioner vidgar denna möjlighet, vilket enligt min åsikt belyser speciallärarens och kommunikationens betydelse i en verksamhets utveckling. Genom i arbetet utvecklade insikt ser jag nu tydligare vinster genom kompetensutveckling och pedagogiska samtal. Detta för att erbjuda effektiv specialundervisning. Pedagogisk och specialpedagogisk implikation skulle kunna vara tiden, att få tiden att räcka till. Här skulle skolledning kunna vara en möjliggörande faktor, genom att avsätta tid för pedagogiska samtal. Likväl som elever utvecklas vuxna genom att utbyta åsikter, i relation till varandras. Genom frågor som tänjer och utvecklar tankar. Det sociokulturella perspektivet framträder tydligt, kommunikationens och samverkans betydelse. Min åsikt är att var och en av de intervjuade klass- och

ämneslärarna har gedigen kunskap att dela med sig av, vilket påvisar utveckling i samtid. Jag som speciallärare utvecklas genom var och en av lärares berättelser. Tid blir en viktig aspekt, inte bara för elevers lärande, också i enighet med lärares och speciallärares lärande.

Denna studies frågeställningar har hjälpt till med efterforskning i syfte att få veta klass- och ämneslärares unika åsikter. Jag har intresserat mig för att möta nuvarande och pågående verksamhet, vars och ens av klass- och ämneslärares unika formuleringar av sitt Nu.

#### **6.4 Fortsatt forskning**

Genom studien har mitt intresse väckts för fortsatt fenomenologisk forskning: Hur beskriver elever i årskurs tre sina åsikter om att det går till att lära sig läsa? Jag har också intresse av att fördjupa mig i fenomenologins utveckling, genom teori och empiri, samt utveckla kunskap gällande fenomenologins betydelse för forskningsutveckling. Intresse finns att studera olika personers livsvärldar, således deras relation till sin livsvärld. Jag vill undersöka livsvärldarna och ta del av hur och vilka möjligheter det finns att kunna utveckla förståelse för och dela andras känslor. I enlighet med Bengtsson (2005), önskar jag försöka förstå andras livsvärldsperspektiv. Det är av särskilt intresse att, likt Bengtsson nämner, en bro byggs mellan forskarens livsvärld och de människors livsvärld som studeras. Jag vill utvecklas genom att distansera mig till min livsvärld för att kunna ta del av den studerade människans livsvärld, vilket tydliggörs enligt Kvale och Brinkman (2009). Min åsikt är likt deras, att fenomenologisk reduktion är av betydelse, dvs. att inte ge något omdöme. Intresset ligger i att komma fram till en objektiv beskrivning för att nå förståelse. Jag skulle vilja utvecklas vidare genom sådan fortsatt forskning.

#### **6.5 Avslutande ord**

Processen jag fått vara med om, genom forskares skrifter samt empiri, har gjort mig mer medveten om läsningens betydelse. Jag har utvecklat vidare kunskap samt inspiration för hur jag i min profession som speciallärare vill utvecklas vidare gällande läsning och svårigheter i läsinlärning, i samspel med olika inverkan professioner, i uppmuntrande, förebyggande och målriktad ambition.

## 7. Referenser

- Adelman, K. (2009). *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B., Ingvar, M., Lundberg, I., Lundgren, U. P., Myrberg, M., Norrelgen, F., Samuelsson, S., Svensson, I. & Wolff, U. (2006). När det är tungt att läsa lätt. I H. Borgström, (2006). (red.). *Den hemliga koden: aktuell forskning om läsning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative research – Unity and diversity. Volume 6, No 3, Art. 26 – September 2005. Forum: Qualitative social research. Sozialforschung. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/4/9>. Hämtad: 2014-11-13.
- Bengtsson, J. (red.). (2005). *Med livsvärlden som grund. Bidrag kring utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I., & Johansson, E. (1997). Livsvärlden som grund för pedagogisk forskning. Paper presenterat vid Nordiska förening för pedagogisk forsknings (NFPF) jubileumskongress 6-9 mars: Göteborg.
- Borgström, H. (2006). *Den hemliga koden: aktuell forskning om läsning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Catts, H., & Kamhi, A. (2011). *Language and Reading Disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap*. Göteborg studies. In Educational Sciences 217. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Danielsson, K., Ingvar, M., Lundberg, I., Liberg, I., Svensson, I., Taube, K., & Wolff, U. (2006). Läsning – ett kodat äventyr. I H. Borgström, (2006). (red.). *Den hemliga koden: aktuell forskning om läsning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Delegationen OECD och UNESCO*. Sveriges Delegation vid Paris. (2014=<http://www.swedenabroad.com/sv-SE/Ambassader/OECD/Sverige--OECD/Om-OECD/OECDs-publikationer-och-rapporter-sys/>). Frankrike: Délégation de la Suède auprès de l'UNESCO. Hämtad: 2014-08-12.
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Ericsson, B. (2011). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Engquist, A. (2009). *Om konsten att samtala*. Stockholm: Norstedts Förlagsgrupp.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.

- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm, & E. Björk-Åkesson. (2007). (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.  
[https://www.google.se/?gws\\_rd=ssl#q=Reflektioner+kring+specialpedagogik+%E2%80%93+sex+professorer+om+forskningsomr%C3%A5det+och+forskningsfronterna](https://www.google.se/?gws_rd=ssl#q=Reflektioner+kring+specialpedagogik+%E2%80%93+sex+professorer+om+forskningsomr%C3%A5det+och+forskningsfronterna).  
 Hämtad: 2014-05-22.
- Gambrell, L. B. (2011). The inside track. Seven rules of engagement. What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*. Vol 65. Issue 3. Pp. 172-178. DOI: 10.1002/TRTR.01024. Philadelphia: International Reading Association.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14 (2), 136-142. Issn: 1401-6788.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1989). *Ethnography and participant observation*.  
[https://www.google.se/?gws\\_rd=ssl#q=www.uky.edu%2F~tmute2%2Fgeography\\_methods%2FreadingPDFs%2Fatkinson-hammersley](https://www.google.se/?gws_rd=ssl#q=www.uky.edu%2F~tmute2%2Fgeography_methods%2FreadingPDFs%2Fatkinson-hammersley). Hämtad: 2014-12-20.
- Ingvar, M. (2006). När det är tungt att läsa lätt. I H. Borgström, (2006). (red.). *Den hemliga koden: aktuell forskning om läsning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Jakobsson, I. L. (2002). *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med symptomdiagnos*. Göteborg studies. In educational sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jakobsson, A. (2012). Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2012 årg. 17 nr 3-4 s. 152- 170. ISSN 1401-1788. Institutionen för lärande och samhälle. Malmö: Malmö högskola.
- Kullberg, B., & Nielsen, C. (red). (2008). *Skriftspråka eller skriftbråka*. Malmö: Gleerups.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, G. (1979). *Helhetssyn på människan: ett material avsett att ge en fullständigare förståelse för människan, speciellt gravt förståndshandikappade*. Stockholm: Stiftelsen Ala.
- Liberg, C. (2006). Läsning – ett kodat äventyr. I H. Borgström, (2006). (red.). *Den hemliga koden: aktuell forskning om läsning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lindholm, S. (2001). *Vägen till vetenskapsfilosofin*. Lund: Academia Adacta.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. (2:a utökade upplagan). Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I., & Lundgren, U. P. (2006). Att läsa eller inte – det berör oss alla. I H. Borgström. (2006). (red.). *Den hemliga koden: aktuell forskning om läsning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Merriam, S. B. (2002). *Introduction to Qualitative Research Methods - The Search for Meanings*. CA. 94103-1741. San Fransisco: Josey-Bass.

[http://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484%20Baylen/introduction\\_to\\_qualitative\\_research/introduction\\_to\\_qualitative\\_research.pdf](http://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484%20Baylen/introduction_to_qualitative_research/introduction_to_qualitative_research.pdf). Hämtad: 2014-05-22.

Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Lärarhögskolan.

[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publika-tion?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D791](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publika-tion?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D791). Hämtad: 2014-05-18.

Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

[https://www.google.se/?gws\\_rd=ssl#q=Mellan+fakticitet+och+projekt.+L%C3%A4s-+och+skrivsv%C3%A5righeter+och+str%C3%A4van+att+%C3%B6vervinna+dem.+](https://www.google.se/?gws_rd=ssl#q=Mellan+fakticitet+och+projekt.+L%C3%A4s-+och+skrivsv%C3%A5righeter+och+str%C3%A4van+att+%C3%B6vervinna+dem.+). Hämtad: 2014-11-31.

Nilholm, C., & Björk-Åkesson, E. (2007). (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.

[https://www.google.se/?gws\\_rd=ssl#q=Reflektioner+kring+specialpedagogik+%E2%80%93+sex+professorer+om+forskningsomr%C3%A5det+och+forskningsfronterna.+](https://www.google.se/?gws_rd=ssl#q=Reflektioner+kring+specialpedagogik+%E2%80%93+sex+professorer+om+forskningsomr%C3%A5det+och+forskningsfronterna.+) Hämtad: 2014-05-22.

Orlenius, K., & Bigsten, A. (2006). *Den värdefulla praktiken*. Stockholm: Runa Förlag.

Patel, R., & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm, & E. Björk-Åkesson. (2007). (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.

[https://www.google.se/?gws\\_rd=ssl#q=rosenqvist+reflektioner+kring+specialpedagogik](https://www.google.se/?gws_rd=ssl#q=rosenqvist+reflektioner+kring+specialpedagogik). Hämtad: 2014-05-22.

Skaraborgs Allehanda. (2014. 06. 26). *Ny kalldusch för svensk skola*. Skövde.

Skolverket. (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007*. Rapport 304. Stockholm: Skolverket.

[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publika-tion?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1757](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publika-tion?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1757). Hämtad 2014-12-19.

Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2011*.

[http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan/curriculum.htm?tos=gr&a=1#anchor\\_1](http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan/curriculum.htm?tos=gr&a=1#anchor_1)  
Hämtad: 2014-08-10.

Skolverket. (2011b). *Kursplan. Svenska*. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/svenska>. Hämtad: 2014-08-10.



- Skollag. (2010:800,4 §). *Kvalitet och inflytande*.  
[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/#K4](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K4). Hämtad: 2014-08-10.
- Sterner, G., & Lundberg, I. (2002). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. NCM-Rapport 2002:2. NMC. Göteborg: Göteborgs universitet.  
[https://www.google.se/?gfe\\_rd=cr&ei=-17OVOfrI4Wr8wfpIYAo&gws\\_rd=ssl#q=Sterner%2C+G.%2C%26+Lundberg%2C+I.+2002\).+L%C3%A4s-+och+skrivsv%C3%A5righeter+och+l%C3%A4rande+i+matematik.+NCM-RAPPORT+2002:2.+G%C3%B6teborg:+G%C3%B6teborgs+universitet%2C+NCM](https://www.google.se/?gfe_rd=cr&ei=-17OVOfrI4Wr8wfpIYAo&gws_rd=ssl#q=Sterner%2C+G.%2C%26+Lundberg%2C+I.+2002).+L%C3%A4s-+och+skrivsv%C3%A5righeter+och+l%C3%A4rande+i+matematik.+NCM-RAPPORT+2002:2.+G%C3%B6teborg:+G%C3%B6teborgs+universitet%2C+NCM).  
 Hämtad: 2014-05-22.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sveriges Riksdag. (2010). *Skollag*. Svensk författningssamling 2010:800. Stockholm: Utbildningsdepartementet.  
[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/#K3](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K3). Hämtad: 2014-05-18.
- Sveriges Riksdag. *Skollag (2010:800)*. Utbildningsdepartementet. Svensk författningssamling. Utfärdad: 2010-06-23. Ändrad: t.o.m. SFS 2014:1013.  
[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K1](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K1). Hämtad: 2014-08-10.
- Säljö, R. (2003a). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2003b). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander. (2003). (red.). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Forskning i fokus nr 12. Stockholm: Liber Distribution.  
[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publika-tion?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1820](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publika-tion?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1820). Hämtad: 2014-05-18.
- Säljö, R. (2011). *Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande*. Utbildning och Demokrati. (2011). Vol 20, Nr 3, 67-82. Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande (IPKL) vid Göteborgs universitet: Göteborg.  
[http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning\\_och\\_Demokrati/Tidskriften/2011/Nr%203/Kontext%20och%20m%C3%A4nskliga%20samspel%20-%20Ett%20sociokulturellt%20perspektiv%20p%C3%A5%20l%C3%A4rande.pdf](http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2011/Nr%203/Kontext%20och%20m%C3%A4nskliga%20samspel%20-%20Ett%20sociokulturellt%20perspektiv%20p%C3%A5%20l%C3%A4rande.pdf).  
 Hämtad: 2014-11-30.
- Tomm, K. (2009). *Systematisk intervjuetodik. En utveckling av det terapeutiska samtalet*. Stockholm: Mareld.
- Thomsson, H. (2011). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *Etik. God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie. Nr 1. Stockholm: Vetenskapsrådet.  
<http://www.vr.se/etik.4.3840dc7d108b8d5ad5280004294.html>. Hämtad: 2014-05-03.

- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Wolff, U. (2006). Olika lässvårigheter kräver olika pedagogiska insatser. Artikel ur Svenska Dyslexiföreningens och Svenska Dyslexistiftelsens tidskrift. *Dyslexi – Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. (2006). Nr. 1. Institutionen för Pedagogik och Didaktik. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wolff, U. (2006). Läsning – ett kodat äventyr. I H. Borgström, (2006). (red.). *Den hemliga koden: aktuell forskning om läsning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- World health organization. (WHO). (2001). *The world health report - Mental Health: New Understanding, New Hope*. <http://www.who.int/whr/2001/en/>. Hämtad: 2015-01-23.
- Young, I. M. (1980). Throwing like a girl: A phenomenology of Feminine Body Comportment Motility and Spatiatlity. *Human studies A journal for philosophy and the social sciences*, 3 (2), 138-156. I Berndtsson, & Johansson. (1997). (red.). *I Livsvärden som grund för pedagogisk forskning*. Paper presenterat vid Nordisk förening för pedagogisk forskning (NFPF). Jubileumskongress, 6-9 mars, 1997, Göteborg.
- Ödman, P. J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

# **Bilagor**

## Bilaga 1

### **Frågeguide**

- Hur skulle du vilja berätta att du vill arbeta med elever i lässvårigheter och deras läsutveckling, i årskurs fyra?
- Hur planerar du att du vill möta och ta emot elever i lässvårigheter i årskurs fyra?
- Vad upplever du som framgångsfaktorer i din undervisning av elever i lässvårigheter i årskurs fyra?

## Bilaga 2

### **Förfrågan om medverkan i undersökning**

Hej!

***Till Dig som är utbildad lärare och undervisar i årskurs 4.***

*– förfrågan om din medverkan i en undersökning.*

Mitt namn är Malin Eriksson och studerar till Speciallärare på Göteborgs Universitet, med specialisering Svenska. Under hösten läser jag sista terminen och skriver då mitt examensarbete som kommer inrikta sig på elevers läsinlärning, med särskilt intresse för elever i lässvårigheter och deras utveckling. Syftet med min undersökning är att genom observation av klasslärares undervisning samt intervju i dialogform få ta del av klasslärares beskrivningar av sina erfarenheter, hur de tänker, planerar för, tar emot och undervisar i årskurs fyra, med särskild tanke åt elever i olika lässvårigheter, som inte uppnått målen för läsning i årskurs 3.

Jag tillämpar alla de etiska riktlinjerna som anonymitet, konfidentialitet och frivillighet att delta samt nyttjandekravet. Vare sig du som deltar i studien, namn på enskilda individer, skola eller kommun eller andra data som kan identifiera personer kommer att registreras eller nämnas i arbetet. Om det är någon fråga som du inte skulle vilja svara på eller om du skulle vilja avbryta intervjun, har du full rätt att göra så utan att motivera varför. Information sänds hem till föräldrarna så de har vetskap om att jag kommer närvara vid en undervisningssituation, i syfte att observera dig som klasslärare.

Jag kommer att genomföra observationer och intervjuer (samtal) i början av höstterminen. Den tid som behövs för observation och intervju (samtal) kommer vi fram till tillsammans, men som exempel behöver jag ca. 30 minuter för varje observation. För intervjun/samtalet kommer ni ges den tid ni behöver för att uttrycka era tankar, som exempel ca. 1-2 timmar med varje klasslärare. För att inte missa någon viktig information kommer jag spela in samtalet via diktafon, efter ert godkännande, naturligtvis.

Du som anser ha erfarenheter och kunskaper att dela med dig av kan meddela er rektor om ditt intresse för deltagande, så hör jag av mig.

Med vänlig hälsning!

Malin Eriksson

Mailadress:

Mobilnummer:

## Bilaga 3

### **Kursplan Svenska**

#### **I årskurs 1-3**

---

##### **Läsa och skriva**

- Lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll.
- Strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag. Skapande av texter där ord och bild samspelar.
- Enkla former för textbearbetning, till exempel att i efterhand gå igenom sin text och göra förtydliganden.
- Handstil och att skriva på dator.
- Språkets struktur med stor och liten bokstav, punkt, frågetecken och utropstecken samt stavningsregler för vanligt förekommande ord i elevnära texter.
- Alfabetet och alfabetisk ordning.
- Sambandet mellan ljud och bokstav.

##### **Tala, lyssna och samtala**

- Att lyssna och återberätta i olika samtalssituationer.
- Muntliga presentationer och muntligt berättande om vardagsnära ämnen för olika mottagare. Bilder och andra hjälpmedel som kan stödja presentationer.
- Berättande i olika kulturer, under olika tider och för skilda syften.

##### **Berättande texter och sakprosatexter**

- Berättande texter och poetiska texter för barn från olika tider och skilda delar av världen. Texter i form av rim, ramsor, sånger, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter. Berättande och poetiska texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter.
- Berättande texters budskap, uppbyggnad och innehåll. Hur en berättande text kan organiseras med inledning, händelseförlopp och avslutning samt litterära personbeskrivningar.
- Några skönlitterära barnboksförfattare och illustratörer.
- Beskrivande och förklarande texter, till exempel faktatexter för barn, och hur deras innehåll kan organiseras.
- Instruerande texter, till exempel spelinstruktioner och arbetsbeskrivningar, och hur de kan organiseras med logisk ordning och punktuppställning i flera led.
- Texter som kombinerar ord och bild, till exempel film, interaktiva spel och webbtexter.

##### **Språkbruk**

- Språkliga strategier för att minnas och lära, till exempel att skriva ned något man talat om.

- Ord och begrepp som används för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter.
- Hur ord och yttranden uppfattas av omgivningen beroende på tonfall och ords nyanser.
- Skillnader mellan tal- och skriftspråk, till exempel att talet kan förstärkas genom röstläge och kroppsspråk.

### **Informationssökning och källkritik**

- Informationssökning i böcker, tidskrifter och på webbsidor för barn.
- Källkritik, hur texters avsändare påverkar innehållet(Skolverket, 2011b).

## Bilaga 4

# Kursplan Svenska

## I årskurs 4-6

---

### Läsa och skriva

- Lässtrategier för att förstå och tolka texter från olika medier samt för att urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna.
- Strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag. Skapande av texter där ord, bild och ljud samspekar.
- Olika sätt att bearbeta egna texter till innehåll och form. Hur man ger och tar emot respons på texter.
- Handstil samt att skriva, disponera och redigera texter för hand och med hjälp av dator.
- Språkets struktur med meningsbyggnad, huvudsatser, bisatser, stavningsregler, skiljetecken, ords böjningsformer och ordklasser. Textuppbyggnad med hjälp av sambandsord.
- Hur man använder ordböcker och andra hjälpmedel för stavning och ordförståelse.

### Tala, lyssna och samtala

- Att argumentera i olika samtalssituationer och beslutsprocesser.
- Muntliga presentationer och muntligt berättande för olika mottagare, om ämnen hämtade från vardag och skola. Stödord, bilder och digitala medier som hjälpmedel för att planera och genomföra en muntlig presentation. Hur gester och kroppsspråk kan påverka en presentation.

### Berättande texter och sakprosatexter

- Berättande texter och poetiska texter för barn och unga från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen. Texter i form av skönlitteratur, lyrik, dramatik, sagor och myter som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor.
- Berättande texters budskap, språkliga drag och typiska uppbyggnad med parallellhandling och tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar samt dialoger.
- Några skönlitterärt betydelsefulla barn- och ungdomsboksförfattare och deras verk.
- Beskrivande, förklarande, instruerande och argumenterande texter, till exempel faktatexter, arbetsbeskrivningar, reklam och insändare. Texternas innehåll, uppbyggnad och typiska språkliga drag.
- Texter som kombinerar ord, bild och ljud, till exempel webbtexter, interaktiva spel och tv-program. Texternas innehåll, uppbyggnad och typiska språkliga drag.

## **Språkbruk**

- Språkliga strategier för att minnas och lära, till exempel tankekartor och stödord.
- Ord och begrepp som används för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter. Ords och begrepps nyanser och värdeladdning.
- Skillnader i språkanvändning beroende på vem man skriver till och med vilket syfte, till exempel skillnaden mellan att skriva ett personligt sms och att skriva en faktatext.
- Språkbruk i Sverige och Norden. Några varianter av regionala skillnader i talad svenska. Några kännetecknande ord och begrepp i de nordiska språken samt skillnader och likheter mellan dem. Vilka de nationella minoritetsspråken är.

## **Informationssökning och källkritik**

- Informationssökning i några olika medier och källor, till exempel i uppslagsböcker, genom intervjuer och via sökmotorer på Internet.
- Hur man jämför källor och prövar deras tillförlitlighet med ett källkritiskt förhållningssätt ([Skolverket](#), 2011b).