



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Läs- och skrivutveckling i årskurs 1-3- En svårighet eller bara svårt?

Maria Krona

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Ingela Andersson

Examinator: Maria Åström

Rapportnummer: HT 17-2930-023-L3XA1A

Sammanfattning

Titel: Läs – och skrivutveckling i årskurs 1-3 – En svårighet eller bara svårt? Reading and writing development in year 1-3 -a difficulty or just difficult?

Författare: Maria Krona

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

Handledare: Ingela Andersson

Examinator: Maria Åström

Rapportnummer: HT 17-2930-023-L3XA1A

Nyckelord: anpassning, språkundervisning, läs – och skrivutveckling, metoder

Med revideringen av läroplanen 2016 infördes det ett kunskapskrav i svenska för elever i årskurs 1 i läsning vilket ökar kraven på att lärare använder metoder som hjälper eleverna att nå dessa mål. För att alla elever ska ges möjlighet att uppnå kraven i läsning och skrivning är det upp till lärare att själva välja metoder för deras utveckling. Examensarbetet fokuserar på vilka metoder lärare använder i sin undervisning för elevers språkutveckling. Det är även fokus på hur deras undervisning anpassas för elever i behov av extra hjälp och stöd. Syftet blir då att undersöka hur lärare i årskurs 1-3 arbetar språkutvecklande med elever. Utifrån detta syfte framtog följande frågeställningar:

1. Vilka metoder använder lärare för att arbeta med läs – och skrivutveckling?
2. Hur anpassas undervisningen för elever med olika behov av stöd och hjälp?

Examensarbetet har en kvalitativ metod som utgångspunkt. Empiri samlades in med hjälp av semistrukturerade intervjuer med lärare i årskurs 1-3 som spelades in och sedan transkriberades. För att finna gemensamma teman i respondenternas svar analyseras det insamlade materialet med hjälp av en temaanalys och med hjälp av variationsteori och presenterades under de teman som framkom under analysen.

Resultatet av examensarbetet visar att lärarna använder flera olika metoder vid arbete med elevers språkutveckling. Inom läsning användes metoder som att läsa småtexter och högläsning med syfte att öka deras förståelse och läsflyt. I skrivutvecklingen använde sig lärarna främst av metoder som ASL, skriva berättelser, samt att modellera texter med syfte att visa eleverna hur goda läsare och skrivare beter sig. För att anpassa sin undervisning i syfte att nå elever i behov av hjälp och stöd användes bland annat elevernas läs-läxa, 1-1 undervisning och ASL. Med hjälp av dessa metoder individanpassade lärarna sin undervisning och gav extra stöd och hjälp till de eleverna i behov av det.

Innehåll

Inledning.....	1
Syfte	2
Styrdokument	3
Tidigare forskning	4
Vetenskapliga perspektiv på läs och skrivutveckling	4
Språkundervisning.....	5
Undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter	6
Teoretisk inramning - Variationsteori	8
Metod	9
Valet av metod	9
Urval.....	9
Genomförande	10
Reliabilitet, validitet samt generalisering	10
Etik	11
Analysverktyg	12
Resultat.....	13
Metoder för läsutveckling	13
Att läsa småtexter (för att utveckla läsförståelse)	13
Högläsning (sätter ljud på den skrivna texten).....	14
Anpassning i läsundervisningen.....	14
Läs-läxa	14
1-1 undervisning.....	15
Metoder för skrivutveckling.....	16
ASL, att skriva sig till läsning.....	16
Skriva berättelser.....	17
Modellering	17
Anpassning i skrivundervisningen	18
ASL, att skriva sig till läsning.....	18
Skriva berättelser.....	19
Diskussion	20
Resultatdiskussion.....	20
Metoddiskussion.....	22
Förslag till fortsatt forskning.....	23
Referenser.....	24
Bilaga 1	26

Inledning

I dagens samhälle blir vi ständigt överösta med information ifrån olika medier som tv, internet och tidningar. Att kunna läsa och skriva är en förutsättning för oss som medborgare om vi ska kunna ta del av och förstå all information. Vi förväntas också kunna avgöra vilken information som är viktig att läsa och vilken information som inte är det, samtidigt som vi ska kunna uttrycka oss i text. Kraven på en välutvecklad läs- och skrivförmåga ökar och därför blir också språkundervisningen i skolan viktig. Om inte alla barn i tidig ålder får möjlighet att utveckla sin läs- och skrivförmåga kan de få svårt att klara skolan i framtiden och deras möjlighet att ta ställning i viktiga samhällsfrågor kan begränsas. Skolans uppgift handlar om att ge alla elever samma förutsättningar att bli fullvärdiga medlemmar av informations-samhället. Enligt läroplanen för grundskolan, förskoleklass och fritidshem (2017) är det skolans uppdrag att redan från första skolåret förbereda alla elever för att leva och verka i samhället. Skolan ska också bidra till att eleverna känner en tilltro till sina språkliga förmågor genom att de ska ges möjligheter att samtala, läsa och kommunicera (Skolverket, 2017). I och med revideringen av läroplanen 2016 infördes det kunskapskrav i läsning för årskurs 1:

”Eleven kan läsa meningar i enkla, bekanta och elevnära texter genom att använda ljudningsstrategi och helordsläsning på ett delvis fungerande sätt. Genom att kommentera och återge någon för eleven viktig del av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven begynnande läsförståelse” (Skolverket 2017, s.258).

Ända sedan skolan blev obligatorisk så har en av dess främsta uppgifter varit att ge alla elever möjlighet att lära sig läsa och skriva då dessa förmågor är viktiga för fortsatt lärande (Rosén & Gustavsson, 2006). Skoog (2003) har visat att det första mötet med läs- och skrivlärande i skolan är en kritisk fas för elevens fortsatta utveckling. Sandberg, Hellblom-Thibblin och Garpelin (2015) påpekar att lära sig skriva inte sker på samma sätt som att lära sig prata. Många elever behöver enligt deras forskning instruktioner och individuellt stöd för att utveckla sin läs och skrivförmåga.

Sandberg et al. (2015) har undersökt hur lärare arbetar med elevers läs- och skrivinläring i årskurs 1. I studien intervjuades 18 grundskolelärare. Resultatet visar att elever som har svårigheter med att skriva och läsa i de tidiga åldrarna i stor utsträckning har kvar problemen igenom skolåren. Det fanns också en risk att dessa svårigheter påverkade elevernas inläring i andra sammanhang. Enligt forskarna fungerade det extra stöd som erbjöds eleverna mer avhjälpanne än förebyggande (Sandberg Hellblom-Thibblin och Garpelin, 2015). Woodward & Talbert-Johnson (2009) visar både fördelarna och nackdelarna med separata instruktioner i jämförelse med andra stödmodeller i klassrummet. Studien bygger på 47 enkäter som besvarats av lärare och speciallärare. Resultatet visar att elever som kämpar med sitt läsande kan överkomma sina svårigheter om de får hjälp i de tidiga skolåren. Resultatet visar också att individuella instruktioner kan leda till att elever missar genomgångar i klassrummet. Genlott och Grönlund (2013) har undersökt metoder som förbättrar läs – och skrivinläringen i tidiga åldrar. De drar också slutsatsen att det är avgörande med tidiga insatser och att de elever som hamnar på efterkälken redan i tidig ålder kommer möta betydande svårigheter i följande utbildning. Slutsatsen bygger på ett resultat från en studie där 87 elever fick skriva texter för att sedan tillsammans med lärare och andra elever diskutera och revidera texterna. Här kunde lärarna upptäcka elever med olika behov och identifiera vilket stöd de behövde för att lära sig läsa och skriva.

Eftersom det ofta är minst 20 elever i en klass kan det vara svårt för läraren att hinna se och hjälpa alla elever. Jag har under min verksamhetsförlagda utbildning också upplevt att tiden inte alltid finns trots att läraren gör sitt bästa för att hinna med. Elever som har läs- eller skrivsvårigheter får kanske inte alltid den hjälp de behöver för att uppnå målen i läroplanen. Alatalo (2011) visar i sin avhandling att termen läs- och skrivsvårigheter innebär en svårighet i läs- och skrivprocessen och det kan exempelvis vara att eleven i fråga ännu inte är medveten om att varje bokstav har ett ljud, ett fonem, eller också en specifik svårighet som dyslexi. Tjernberg (2013) visar i sin avhandling på tre grundläggande orsaker till läs- och skrivproblem där det första är problem med att göra kopplingen mellan fonem och grafem, det andra att eleverna har en avsaknad av olika läsförståelsestrategier samt att de har en brist på motivation. För att hjälpa dessa elever är lärarens kompetens och förhållningssätt, samt kunskap om olika undervisningsmetoder den viktigaste faktorn enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, (2012). Den Specialpedagogiska skolmyndigheten (2012) framhåller också vikten av att lärarna kan bedöma var eleven befinner sig i sin läs- och skrivutveckling för att kunna hjälpa dem. Då kunskap om olika metoder enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (a.a.) är en viktig faktor för att stödja elever är det intressant att undersöka vilka metoder lärare använder i deras undervisning. I examensarbetet undersöker jag därför hur några lärare i 1-3 arbetar med elevers läs- och skrivutveckling och hur dessa lärare arbetar med elever som kommit olika långt.

Syfte

Examensarbetet syftar till att utveckla kunskap om hur lärare arbetar med läs- och skrivutveckling i de tidiga skolåren. Examensarbetet undersöker även hur lärare anpassar undervisningen för elever i behov av extra hjälp och stöd.

Utifrån syftet har följande övergripande fråga formulerats och två forskningsfrågor:

Hur arbetar lärare med språkutveckling när de undervisar i årskurserna 1-3 och hur anpassas undervisningen för elever som kommit olika långt i sin läs- och skrivutveckling?

1. *Vilka metoder använder lärare för att arbeta med läs – och skrivutveckling?*
2. *Hur anpassas undervisningen för elever med olika behov av stöd och hjälp?*

Styrdokument

Verksamheten i skolan ska utformas efter bland annat läroplanen och skollagen. I avsnittet kommer texter från båda ovan nämnda presenteras med relevans för examensarbetets syfte och frågeställningar.

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska alla elever i skolan ges den vägledning och uppmuntran som de är i behov av i sitt lärande och i sin utveckling. De ska med hjälp av vägledningen och stödet utifrån sina egna förutsättningar kunna utvecklas så långt som möjligt enligt målet för utbildningen (a.a.). Detta innebär att lärare ska kunna erbjuda alla elever den hjälp och det stöd som elever behöver för att kunna uppnå kunskapsmålen i skolan.

Skolan har som uppdrag att anpassa undervisningen till alla elevers olika förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling (Skolverket, 2017). Vidare ska skolan arbeta så att elever ges rika möjligheter till att samtala, läsa och skriva för att utveckla elevernas språkliga förmåga (a.a.). Undervisningen i skolan ska då vara anpassad för alla elever utefter deras behov av hjälp och stöd samtidigt som den ska vara språkutvecklande.

Enligt skollagen (SFS 2010:800) får särskilt stöd till elever ges istället för ordinarie undervisning om det sker inom den elevgrupp som eleven tillhör. Med detta menas att elever som behöver stöd och hjälp i skolan ska erbjudas det om det sker tillsammans med övrig elevgrupp.

Sammanfattningsvis kan det utläsas att skolan har som uppdrag att erbjuda alla elever en undervisning som hjälper dem att utvecklas oavsett vilket behov av stöd och hjälp som de behöver.

Tidigare forskning

De vetenskapliga texter som sammanställs i det här avsnittet utgår från olika teorier. Då examensarbetet undersöker läs- och skrivutveckling redovisas tidigare forskning inom området i detta avsnitt. Först redovisas vetenskapliga perspektiv på läs- och skrivinläring. Därefter redovisas tidigare forskning om språkundervisning samt språkundervisning i de lägre åldrarna.

Vetenskapliga perspektiv på läs och skrivutveckling

Att lära sig läsa och skriva handlar om att kunna tillgodogöra sig skriven text samt kunna producera egen text. Som nämnts i examensarbetets inledning är dessa förmågor viktiga för att kunna bli fullvärdiga medlemmar av dagens informationssamhälle. Inom läs- och skrivutvecklingen utgår forskare främst från två skilda perspektiv när de undersöker hur elever utvecklar läs- och skrivförmågor. Forskare kan anta ett individbaserat eller ett miljöbaserat perspektiv. Det förra fokuserar på elevers inläring, medan det senare fokuserar på lärmiljön och läraaktiviteten. Uppsatsen antar ett miljöbaserat synsätt och nedan presenteras forskning som utgår från båda synsätten.

Liberg (2006) menar att den vanliga skrivutvecklingen utförs inom ett individuellt perspektiv där utveckling främst är en individuell handling där individens tankestrukturer ändras. Inom detta perspektiv är det främst individens egna prestationer som står i centrum för undervisningen och det är inte nödvändigtvis så att skrivning och läsning lärs ut i dess sociala sammanhang. Läsningen och skrivningen lärs istället ut som isolerade färdigheter där läsandet inte har ett tydligt syfte samtidigt som skrivning kan läras ut bara för sakens skull. Vidare menar Liberg att genom att arbeta ur detta perspektiv kan det vara svårt för elever som inte tidigare mött läsning och skrivning sedan innan att se något syfte med det (Liberg, 2006.). Det blir inom detta perspektiv eleven själv som blir ansvarig för problemet om läs- och skrivutvecklingen inte sker. Även Skoog (2003) samt Genlott och Grönlund (2015) menar att lägga fokus på individen är ett historiskt vanlig förekommande fenomen. I deras forskning lyfts det dock fram ett annat perspektiv på inläringen. Det perspektivet inriktar sig mer mot interaktionen med andra personer och med texter som behandlar de sammanhang som eleven befinner sig i som en förutsättning för språkutvecklingen. Läsningen och skrivningen ses som språkliga förlopp där individens egna aktiva språkbruk är ett villkor för fortsatt progression (Skoog, 2003, Genlott & Grönlund, 2015).

Sandberg et al. (2015) har i sin studie, med utgångspunkt ur ett lärarperspektiv undersökt hur lärare kan gynna alla elever i deras läs- och skrivutveckling, visat på att det går att koppla både till individuella perspektiv samt till ett miljöperspektiv. Studien visar att om eleven ser läsningen som en tråkig aktivitet kommer det påverka både intresset och förståelsen för texten de läser. Samtidigt som en miljö där olika former av kommunikation sker är avgörande för läs- och skrivutvecklingen. Elever tar inte till sig läs- och skriftspråket på samma sätt som det talade språket och resultatet av studien visar att elever behöver mycket stöd och vägledning i inledningsfasen av deras läs- och skrivutveckling. Forskningen visar att läsning sker som ett resultat av två relaterade processer, avkodning och språkuppfattning. Avkodningen syftar till processen som omvandlar den alfabetiska koden av grafem till fonem, denna avkodning ses som en förutsättning för att nå svårare nivåer i sin läsutveckling och är en kritisk aspekt i relation till läs- och skrivsvårigheter. Språkuppfattningen är kopplad till hur eleverna bearbetar och tolkar budskapet i det lästa innehållet och är då en mer komplex process som innefattar ett tänkande och en förståelse på högre nivåer (a.a.).

Sammanfattningsvis finns det inom läs- och skrivforskningen två sätt att se på utvecklingen, ett individbaserat perspektiv och ett miljöbaserat perspektiv. Resultatet av studierna har visat på

vikten av båda när elever ska lära sig läsa och skriva. Det är samtidigt viktigt att arbeta på ett sätt som uppmuntrar till en fonologisk medvetenhet hos eleverna vilket innebär att de kan förstå språkets olika ljud, hur de förhåller sig till varandra och hur de bildar ord.

Språkundervisning

Vetenskapliga studier visar inte vilken undervisningsmetod som fungerar bäst vid språkundervisningen i skolan. De visar i stället att olika elever kräver olika undervisning, samt att olika elever kräver olika mycket tid från läraren. Det finns inte en rätt metod som fungerar för alla (Alatalo, 2011).

Tjernberg (2013) har i sin avhandling studerat framgångsfaktorer i läs- och skrivinlärning med fokus på undervisning av elever som riskerar att hamna i läs- och skrivsvårigheter. Avhandlingens resultat bygger på en praxisorienterad metod genom att arbeta med klassrumsobservationer och reflekterande kommunikation med lärare om lärandeprocesser och pedagogisk metodik i en skola. Tjernberg drar utifrån resultatet i sin avhandling slutsatsen att lärarens kunskap och kompetens är det absolut viktigaste redskapet för att främja en positiv läs- och skrivutveckling och för att alla elever ska lämna skolan med uppfyllda mål. Avhandlingens resultat visar även att en kompetent lärare ska kunna bemästra varierande läs- och skrivmetoder vid inlärning för att nå alla elever. Alatalo (2011) har i sin avhandling fokuserat på lärares möjligheter och hinder att arbeta med läs- och skrivinstruktioner. I studien deltog 8 lärare som var verksamma i årskurs 1 och 2. Resultatet som redovisas bygger på intervjuer samt enkäter och kunskapstest. Alatalo (2011) visar i sitt resultat att effektiv läs- och skrivundervisning kräver att läraren ständigt kontrollerar var eleverna befinner sig i sin utveckling och använder den kunskapen för att hjälpa dem att komma vidare. För att kunna ha kontroll på var alla elever befinner sig i sin läs- och skrivutveckling visar studien att lärare behöver lyssna på och sitta med när eleverna läser.

Kamii och Manning (2002) visar i sin forskning på vikten av att arbeta fonologiskt med elevernas läs- och skrivutveckling. Att arbeta fonologiskt innebär att eleverna ska få en medvetenhet om språkets minsta delar. Studien undersöker relationen mellan elevers skrivnivå och deras kunskap om ordens olika delar. Resultatet i studien bygger på intervjuer med 68 förskoleelever som först fått skriva ord som de fått upplästa för sig. Sedan fick de själva läsa upp orden under tiden som de pekade på den lästa bokstaven. Resultatet visar på vikten av att eleverna har en fonologisk medvetenhet för att kunna utveckla sin läsförmåga. Resultatet visar också att det finns en slumpartad relation mellan fonologisk medvetenhet och tidig läsutveckling. Kamii och Manning drar utifrån sitt resultat slutsatsen att fokus under undervisningen behöver ligga på elevernas skrivning istället för på deras läsning då skrivningen är mer informativ vid uppskattningen av deras fonologiska medvetenhet. De framhåller även vikten på att tidigt uppmuntra eleverna att skriva då skrivningen leder till att de analyserar sitt språk vilket därigenom leder till att eleverna kan särskilja ordens olika delar (a.a.).

En kunskapsöversikt från Vetenskapsrådet (2015) menar att fonologisk medvetenhet är ett begrepp som används för att bland annat förutsäga läsutveckling. De elever som har fonologisk medvetenhet har bättre förutsättningar att se kopplingen mellan bokstäver och språkljud. Vidare visar kunskapsöversikten på att undervisning om fonologisk medvetenhet kan ske med varierande metoder som bland annat genom lek. Kunskapsöversikten visar även på metoder som att låta eleverna identifiera första bokstaven i ord och hitta ord som börjar på samma ljud (a.a.).

Heimdahl Mattson, Fischbein och Roll-Pettersson (2010) har studerat den longitudinella utvecklingen hos elever med läs- och skrivsvårigheter. Deras resultat visar att språkutvecklingen hos elever är beroende av både personliga förutsättningar och miljöförhållanden. I studien har forskarna genomfört återblickande intervjuer med 12 elever och föräldrar. Studien visar att elevers positiva erfarenheter i språkundervisning var kopplade till förståelse och stimulerande sätt att lära. Det handlar om att eleverna erfor tydligt definierade mål, stimulerande aktiviteter, inspirerande tillvägagångssätt för lärande och ett klassrumsklimat där alla elever görs delaktiga är kritiska aspekter i språkundervisningen (a.a.).

Sammanfattningsvis visar forskning om språkundervisning att ett flertal beståndsdelar som behöver samspela när lärare ska utveckla sin läs- och skrivundervisning. En kontinuerlig uppföljning om var eleverna befinner sig och att utforma undervisningen utifrån den kunskapen är enligt tidigare forskning en kritisk aspekt för att elever ska kunna utvecklas och nå sin potential i den tidiga läs- och skrivutvecklingen.

Undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter

En klassisk form av undervisning för elever med läs- och skrivsvårigheter är att de plockas ut ur klassrummet och får enskild undervisning speciellt inriktad på deras svårigheter. Woodward och Talbert-Johnson (2009) har undersökt fördelarna och nackdelarna med enskild undervisning utifrån ett lärar- och forskarperspektiv. Det positiva med detta arbetssätt är att eleverna under den enskilda undervisningstiden får instruktioner och stöd för att klara av sina uppgifter. Forskarna riktar kritik mot detta sätt att arbeta då eleverna exkluderas från den gruppbaseade undervisningen. En konsekvens av enskild undervisning var att klyftan mellan skickliga läsare och läsare med svårigheter blev större. Elever som plockades ut ur klassrummet missade också genomgångar och ny information. De lärare som ingick i Woodward och Talbert-Johnsons (2009) studie uttryckte en oro inför att inte hinna med att hjälpa alla elever med svårigheter då dessa elever ofta kräver mer tid.

Forskning utförd av Ziolkowska (2007) har undersökt hur en klasslärare i rollen som forskare arbetade med elever med läs- och skrivsvårigheter i första klass. I studien deltog en klass på 24 elever där sex hade läs- och skrivsvårigheter. Alla elever undervisades i samma klassrum. Eleverna fick delta i läsgrupper ihopsatta utifrån deras läsbehov. Resultatet visar att det är av vikt att ha ett klassrumsklimat som tillåter alla elever att känna sig trygga och inhämta ny kunskap. Vidare visar resultatet i studien att genom att elever får arbeta med samma text ett flertal gånger får de lära känna texten och kan upptäcka nya saker som de tidigare missat. Ziolkowska (2007) visar också att elever med läs- och skrivsvårigheter inte använder sig av olika lässtrategier för att läsa och förstå ett nytt främmande ord. En slutsats från den här studien är att elever med läs och skrivsvårigheter också behöver lära sig att använda olika lässtrategier i mötet med ny text och främmande ord (a.a.). Kjellin och Wennerström (2006) har i sin studie undersökt undervisningen som elever med läs- och skrivsvårigheter i svenska skolan erbjuds. De har utfört en fallstudie på 23 elever med läs- och skrivsvårigheter, samt använt sig av en kontrollgrupp på lika många elever i samma ålder där de undersökt klassrumssituationer. Deras undersökning visar att klassrum där både läraren och eleverna är aktiva och hörs är de klassrum där språkinläringen är mest optimal (a.a.).

Enligt Putman och Walker (2010) är det stort fokus på kognitiva utfall och prestationer inom forskningsområdet läs- och skrivkunnsighet. Vad det är som motiverar elever till att läsa har inte undersökts i samma utsträckning. De har i studien undersökt 22 elevers motivation att läsa i en informell inlärmingsmiljö, ett museum, där de handleds av lärarstudenter. Resultatet av studien visar att motivation är en viktig faktor för att få elever intresserade av läs- och

skrivundervisning. Forskarna drar slutsatsen att de texter med hjälp av vilka elever tränar sin läsförmåga bör handla om något de finner intressant. Resultatet av studien visade att för de elever som fick läsa om något de själva valt ökade motivation för läsning under undersökningens gång (a.a.).

Kjellin (2007) har i sin forskning analyserat nischer i klassrum med skickliga läsare samt elever med läs- och skrivsvårigheter. Nischer förklaras i studien som elevers inre kapacitet, möjligheterna som miljön ger dem, samt deras intresse för att läsa och skriva. Syftet med undersökningen var att jämföra om de skickliga läsarna använde samma nischer som elever med läs- och skrivsvårigheter i klassrummet och hur dessa förändras över tid. Studien bygger på observationer av 13 elever under deras första och fjärde skolår. Resultatet visar att nischerna mellan en skicklig läsare och en läsare med läs- och skrivsvårigheter skiljer sig åt, både i form av vilket stöd de får från omgivningen och deras eget intresse för att läsa och skriva. Vidare framgår det av studien att det finns en risk för att elever inte får det stöd de behöver när skolan har mer kunskap om hur de kan stimulera skickliga läsare än vad de har om hur de kan stimulera elever med läs och skrivsvårigheter (a.a.).

Sammanfattningsvis visar forskning om läs- och skrivsvårigheter att undervisningen främst skett genom ingripande insatser utanför klassrummet där eleverna ges individuella instruktioner. Forskning har visat på fördelar och nackdelar med detta sätt att arbeta. För att undervisningen ska gynna elever visar forskning att ett tillåtande klimat är av vikt. Arbetssätt som utvecklar elevers lässtrategier och där de får arbeta med samma text upprepande gånger är enligt forskning av vikt vid undervisningen. Forskningen visade vidare att elever som själva väljer texter får en ökad motivation vid läsningen.

Teoretisk inramning - Variationsteori

Variationsteorin är utvecklad av Ference Marton och utgår från den fenomenografiska forskningsansatsen vilken undersöker hur vi upplever och erfar ett visst fenomen. Den fenomenografiska ansatsen skiljer sig från andra forskningsansatser som kognitivism då den istället för att fokusera på hur individen lär sig fokuserar på vad det innebär att lära sig något i ett socialt sammanhang (Marton & Booth, 2000). Variationsteori har även använts i Learning Study som är vetenskapliga studier där lärare arbetar med att utveckla undervisning till stöd för elever. Hur lärarna kan utveckla sin undervisning undersöks inte i detta examensarbete då fokus istället är på att hitta variationer i hur lärare undervisar för att stödja elever i behov av stöd och hjälp.

Inom variationsteorin förekommer ett antal centrala begrepp som kan behöva förklaras närmare då de har varit utgångspunkt för att tematisera, tolka och förklara lärares arbete i examensarbetet. Dessa begrepp är lärandeobjekt, kritiska aspekter, variation och lärande (Marton & Booth, 2000). Lärandeobjektet innebär det som avses att eleverna ska lära sig under lektionen. Dock är det inte säkert att eleverna lär sig det som läraren har avsett då det kanske inte alltid finns möjligheter för dem att lära sig det (Mun Ling, 2014). Med lärandeobjekt menas då det som eleverna ges möjlighet att lära sig under lektionen. Valet av lärandeobjekt kan sägas påverka kvaliteten på elevernas lärande. Kritiska aspekter innebär att de kritiska dragen hos lärandeobjektet identifieras. Inom läs- och skrivutveckling kan en kritisk aspekt vara att nivån på texten som eleverna ska läsa är för hög för dem. En annan kritisk aspekt kan vara att eleverna inte förstår vad de ska göra under lektionerna. Svårigheterna för eleverna kan då komma att bero på att vissa av de kritiska dragen för lärandeobjektet tas för givna (Mun Ling, 2014).

En annan central del inom teorin är variation kopplat till lärande vilket innebär att skapa olika specifika sätt att bearbeta innehållet så att lärande blir möjligt för eleverna. Ett variationsmönster kan vara ett användbart redskap för att strukturera undervisningen så att eleverna ges möjlighet att ta till sig och lära sig det avsedda lärandeobjektet. Variationsmönster är en annan central del inom teorin, vilken innebär att lärare skapar olika lärsituationer där elever får bearbeta innehållet i syfte att de ska lära sig något om innehåll eller utveckla sin läs- eller skrivförmåga. Mun Ling (2014) förklarar att ett variationsmönster kan vara ett användbart redskap för att strukturera undervisningen så att eleverna ges möjlighet att ta till sig och lära sig det avsedda lärandeobjektet.

Jag har i mitt examensarbete använt mig av teorin genom att i lärarnas val av metoder för läs- och skrivutveckling identifierat variationsmönster där lärarna skapar lärandesituationer för alla eleverna så de ges möjlighet att utveckla deras läs- och skrivutveckling oavsett vilken nivå de befinner sig på. Jag har även använt mig av de kritiska aspekterna i lärarnas undervisning för att identifiera anpassningar för de elever som annars inte tar till sig undervisningen. I metoden ASL användes teorin för att identifiera variationsmönstret i lärarnas undervisning och den var konstruerad för att skapa variation genom att den kunde nivåanpassa elevernas skrivträning. I metoden skriva berättelser användes metoden för att identifiera variationsmönstret och metoden var konstruerad så att eleverna skrev utifrån sin egen förmåga och den nivå de befann sig på. En kritisk aspekt identifierades i lärarnas arbete med läs-läxan där det var av vikt att nivån på texten var anpassad efter elevernas kapacitet. Det som gör denna teori lämplig för examensarbetet är att den inte enbart fokuserar på hur individen lär sig utan även på hur undervisningssituationen ser ut. I examensarbetet handlar det om att förklara och beskriva vilka metoder lärare väljer för att undervisa om läs- och skrivutveckling. I examensarbetet identifieras och analyseras lärarnas undervisningsmetoder med hjälp av variationsteorin för att fördjupa kunskapen om vilka metoder de använder för elevers läs- och skrivutveckling och hur de anpassar sin undervisning för att stödja alla eleverna i denna utveckling. Genom att

identifiera variationsmönster kan resultatet visa hur lärarna arbetar på olika sätt för att stödja elever som kommit olika lång i sin läs- och skrivutveckling.

Metod

För att undersöka vilka metoder som används vid läs- och skrivutvecklingen av lärare ute på skolorna och vilka anpassningar de gör vid denna undervisning så har en kvalitativ undersökningsmetod använts. Semistrukturerade intervjuer har utförts med fem lärare i årskurserna 1-3 för att komma på djupet med deras pedagogiska val av metod, samt vilka anpassningar som kan uppkomma i deras undervisning.

En pilotstudie genomfördes innan intervjuerna med en respondent som inte ingår i examensarbetet för att kontrollera om intervjufrågorna kunde användas för att besvara det ställda syftet och frågeställningarna. Intervjun i pilotstudien transkriberades och analyserades för att kunna ställas mot syftet och resultatet var till största del tillfredsställande. Efter pilotstudien korrigerades intervjuguiden. Några frågeformuleringar ändrades för att svara mot forskningens frågeställningar.

Valet av metod

Då syftet med examensarbetet var att undersöka och få fram lärares upplevelser och erfarenheter av att välja och arbeta med olika pedagogiska metoder föll valet av metod på semistrukturerade intervjuer. Stukát (2011) förklarar att denna metod ger möjlighet till att komma längre, nå djupare och ställa uppföljningsfrågor som är omöjligt eller olämpligt i en strukturerad intervju eller med enkäter. Enkätundersökning kunde varit ett alternativ men det valdes bort då metoden inte gav samma möjlighet att få fram individers tankar och åsikter. Fördelen med att använda semistrukturerade intervjuer var att jag som intervjuare fick möjlighet att ställa eventuella följdfrågor till respondenten när något intressant svar framkom eller när något verkade oklart (Bryman, 2011). Semistrukturerade intervjuer fungerade bra för att undersöka respondenternas upplevelser och erfarenheter och för att sedan kunna tolka deras svar i förhållande till examensarbetets syfte och frågeställningar. En styrka med en semistrukturerad intervju är just att den ger en möjlighet att följa upp och ändra ordningsföljd i frågorna för att kunna bearbeta respondentens svar i analysarbetet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Urval

Undersökningen utfördes på fyra skolor i två olika kommuner i närområdet till en större stad i Sverige, för att kunna beskriva och förklara deras arbetssätt och val av metoder. Totalt intervjuades fem lärare som undervisar i årskurserna 1-3. Urvalet är selektivt då undersökningen riktat in sig på individer med direkt hänvisning till forskningsfrågan och som tidigare var kända för att få tag i villiga respondenter (Bryman, 2011). Två av skolorna inom samma kommun var kända sedan tidigare. I studien så var två skolor nya, men kontakt med lärare som arbetar på dessa två skolor fanns sedan tidigare. Två av skolorna i studien var F-9 skolor och två var F-5 skolor och alla fyra skolorna hade två klasser per årskurs. Elevantalet i klasserna var liknande med 18 elever i en av klasserna, 22 elever i två klasser, 25 elever i en klass samt 27 elever. Valet föll på dessa skolor för att dessa lärare gav mig möjlighet att undersöka hur de arbetade med läs- och skrivutvecklingen. Att lärarna sedan tidigare var kända var inte ett hinder i studien då frågeställningen inte var sådan att det krävdes okända lärare. Att lärarna är kända av mig sedan tidigare innebär att jag kunde be dem att ställa upp på att bli intervjuade med kort varsel, då examensarbetet skulle genomföras på en begränsad tid.

Genomförande

De utvalda respondenterna i examensarbetet tillfrågades via sms och då ingen av dem svarade nej blev bortfallet noll. Innan intervjun genomfördes fick respondenterna reda på vilket syfte intervjun hade och de fick tillgång till intervjuguiden. Genom att i förhand informera respondenterna om syfte samt ge dem tillgång till frågorna ledde till informerat samtycke enligt Kvale och Brinkmann (2009). Platsen för intervjuerna var på respondenternas arbetsplatser efter att skoldagen tagit slut. Att miljön för intervjun är säker för båda parter är enligt Stukát (2011) en viktig aspekt där respondenten helst själv ska få bestämma, vilket gjorde arbetsplatsen till en optimal mötesplats. Intervjuerna tog mellan 30- 60 minuter (se Tabell 1.) Innan de startade informerades respondenterna om att de när de vill kunde avbryta intervjun. Efter samtycke från respondenterna spelades samtalen in på telefon så att det i efterhand gick att transkribera för att kunna höra både vad respondenterna sa och hur de sa det (Bryman, 2011).

Namn	Tid	Lärare i antal år	Undervisar i årskurs
Ann	53:48 min	19	3
Bea	32:26 min	2,5	1
Cia	47:21 min	13	2
Dia	44:56 min	14	3
Eva	60:01 min	8	2

Redovisning av intervjuernas längd

För att följa konfidentialitetskravet har jag valt att ge respondenterna andra namn i studien. Namnen kommer att bestå av tre bokstäver för att ta så liten plats som möjligt i resultatavsnittet. De kommer även följa bokstavsordningen för att göra det lättare för läsaren att följa med i texten. Samtidigt som intervjuerna pågick fördes korta anteckningar för att kunna ställa eventuella följdfrågor till intressanta svar som framkommit. Intervjuguiden (SE BILAGA nr 1) var uppdelad i olika kategorier som inledningsvis började med frågor av lättare slag som hur länge de undervisat och hur många elever de har i sin klass och detta gjordes för att mjuka upp respondenten och få denne att känna sig säker i intervjusituationen. Upplägget av intervjuerna med inledande frågor fungerade bra då det fick respondenterna att öppna upp sig och berätta om sitt arbete. Jag uppfattade också att respondenterna var sanningsenliga och gav en ärlig bild av sitt arbete och sina val av arbetsmetoder. Att intervjuerna skedde på deras arbetsplats var ett bra val då de kände sig bekväma samtidigt som de kunde visa exempel på undervisningsmaterial. De fick även tillfälle att tänka över sina svar genom att det var en liten tystnad mellan varje fråga ifall de ville lägga till något mer.

Reliabilitet, validitet samt generalisering

Reliabiliteten i kvalitativa undersökningar behandlas ofta i relation till om undersökningens resultat kan komma att återges vid en annan tidpunkt och av en annan forskare. I denna form av undersökning kan det handla om huruvida respondenterna ger samma svar på frågor till olika intervjuare (Kvale & Brinkmann, 2009). Vidare menar Kvale och Brinkmann att intervjuare kan komma att påverka svaren om frågorna som ställs är ledande eller formulerade på sätt som kan tolkas olika av olika respondenter (a.a.). Genom utförandet av pilotstudien gavs det möjlighet att analysera hur frågorna ställdes och även hur respondenten besvarade dem. Genom att utföra en pilotstudie blev det möjligt att överväga hur intervjuaren inverkade på respondentens svar.

Validiteten kan enligt Kvale och Brinkmann (2009) definieras genom att svara på frågan om undersökningen undersökt det som var avsett. Stukát (2011) definierar validitet som hur bra ett mätinstrument är på att mäta det som undersökningen avser att mäta. Denna risk minskades i

undersökningen då det fanns en intervjuguide att hålla sig till och som det gick att luta sig mot om samtalet gick ifrån ämnet i fokus. En annan aspekt som kan påverka validiteten i undersökningen är hur pass ärliga respondenterna är med sina svar (Stukát, 2011). Detta var något som övervägdes i samband med valet att göra semistrukturerade intervjuer. Under intervjun upplevde jag som intervjuare att respondenterna var ärliga. Jag informerade dem om att de skulle vara anonyma och att deras namn inte skulle finnas med i examensarbetet, vilket kan underlätta för individer att svara ärligt.

Nackdelen med kvalitativ intervju som metod är bland annat svårigheten att generalisera forskningsresultatet då det är specifikt i förhållande till den situation som de producerats i. Detta innebär att resultatet inte kan generaliseras och sägas vara giltigt för lärare som arbetar i andra miljöer (Bryman, 2011). Kvale och Brinkmann (2009) menar att en vanlig invändning mot intervjuforskning är just svårigheten med generaliseringen. De framhåller också att kompetensen hos intervjuaren får betydelse för undersökningens resultat. Hur denne tolkar och läser in åsikter i respondentens svar blir en del av de data som produceras vid intervjutillfället. Vidare menar de att det blir svårt att generalisera då det är ett lågt antal deltagare i undersökningen som utförs (a.a.). Bryman (2011) förklarar att det i kvalitativ forskning snarare handlar om djup framför bredd och att de resultat som framkommer istället ska generaliseras i förhållande till teori och tidigare forskning. Med detta menar Bryman att det är kvaliteten på de teoretiska slutsatser som formuleras på grundval av kvalitativ data som är viktigt att beakta vid bedömning av generaliserbarhet.

Etik

Stukát (2011) menar att en undersöknings etiska aspekter är en viktig och en nödvändig diskussion att ta. I examensarbetet har jag har i enlighet med vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) tagit hänsyn till dessa. De fyra principer som kommer att diskuteras i examensarbetet är samtyckeskravet, informationskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Genom att respondenterna i förväg fått veta vad intervjun kommer att behandla så har samtyckeskravet blivit uppfyllt.

Då respondenterna även vid intervjutillfället blivit upplysta om att det är en frivillig intervju och att de när de vill kan välja att avbryta så har informationskravet blivit uppfyllt.

Konfidentialitetskravet innebär att respondenterna inte ska gå att identifiera i undersökningen och att deras uppgifter inte ska hamna i fel händer (Vetenskapsrådet, 2002). Det har blivit uppfyllt då jag i undersökningen valt att inte kalla dem för deras riktiga namn utan istället valt att kalla dem för något annat samt att jag även informerat dem om detta.

Nyttjandekravet innebär enligt Vetenskapsrådet (2002) att information som insamlas om enskilda individer endast får användas för forskningsändamål, de får inte lånas ut eller användas för annat bruk än vetenskapliga syften. Detta har blivit uppfyllt genom att den information som jag insamlat vid intervjuerna inte kommer att delas med någon annan utan enbart användas till undersökningen.

Analysverktyg

Intervjuerna i undersökningen transkriberades ordagrant dock utan pauser och hummanden. För att få en så korrekt bild som möjligt av intervjuerna som de verkligen var gick jag tillbaka ett flertal gånger och lyssnade på vad respondenterna sagt för att förstå och tolka det på rätt sätt.

Vid tolkningen av detta examensarbete har en tematisk analys använts vilket enligt Braun & Clarke (2006) är en metod som identifierar, analyserar samt rapporterar mönster eller teman inom resultatet. Kritiken mot denna är bland annat att vissa forskare anser att den inte ensam kan fungera som en metod för analys. Metoden togs dock fram av forskare inom den kvalitativa psykologin för att fylla det gapet som både forskare och lärare ansågs finnas. En metod som i tillräcklig grad beskriver teorin, analyserar och utvärderar den tematiska analysen och gör det på ett sätt som är lätt att förstå både för studenter och för de som inte är så insatta i den kvalitativa forskningen (a.a.).

Analysen genomfördes i sex faser för att tillslut frambringa ett resultat. Fas ett innebar att göra sig bekant med empirin genom att gå igenom den och läsa den ett flertal gånger för att på djupet förstå dess innehåll. Arbetet med detta gjordes genom transkribering, genomläsning och bearbetning. Fas två var att generera inledande koder i min empiri för att hitta det intressanta i innehållet med utgångspunkt i examensarbetets syfte och forskningsfrågor. Den tredje fasen var att leta och skapa större teman i innehållet och att dela in koder under dessa teman. Detta gjordes genom genomläsning och anteckna centrala ord som framkom av empirin. Fas fyra innebar att teman omprövades och kontrollerades så att alla var teman och att det fanns tillräckligt med empiri för att underbygga dem. Den femte fasen i analysen innebar definiering och att namnge teman utefter deras innehåll och grunddrag. Den sista fasen innebar en sammanställning av teman och presentera dem i resultatet (Braun & Clarke, 2006). I examensarbetet har även variationsteorin använts för att kunna analysera hur lärare väljer att variera sin undervisning för de eleverna med eller utan svårigheter i klassrummet. Med variationsteorin blev det möjligt att identifiera och analysera variationsmönster i lärarnas undervisning och de kritiska aspekterna användes för att identifiera anpassningar för elever som annars inte tar till sig undervisningen. Med hjälp av dessa skapades teman som kunde bidra till att fördjupa kunskapen om hur de anpassade sina undervisningsmetoder för att stödja eleverna, samt vad i den anpassningen som pekar på hur lärarna arbetar för att stödja elever som har kommit olika långt i sin läs- och skrivutveckling.

Syftet med studien var att undersöka hur lärare arbetar med läs- och skrivutveckling i de tidiga skolåren och hur de anpassar undervisningen till de som kommit olika långt i sin läs- och skrivutveckling. Frågeställningarna som formulerades efter genomgång av litteratur inom området handlar om vilka metoder för läs- och skrivutveckling som lärarna arbetar med samt vad lärarna gör för att hjälpa elever som kommit olika långt i sin utveckling. Intervjuerna som transkriberats lästes igenom ett flertal gånger för att finna likheter, skillnader, mönster och teman. Det första temat som identifierades i undersökningen var metoder för läsutveckling följt av anpassningen av dessa. Därefter identifierades metoder för skrivutveckling samt anpassningen av dessa.

Resultat

Resultatavsnittet är uppbyggt av de olika temana som framkom genom analysen. Dessa teman presenteras var för sig med citat från de intervjuade lärarna. För att svara på examensarbetets två forskningsfrågor presenteras resultatet enligt följande. Först redovisas metoder som lärarna använder för läsutveckling sedan hur lärare anpassar undervisningen med hjälp av variationsmönster för att skapa förutsättningar för alla elever att utvecklas. Detta redovisas under rubrikerna metoder för läsutveckling och anpassningar i läsundervisning. Efter det följer metoder för skrivutveckling och hur lärarna med hjälp av variationsmönster anpassar denna undervisning under rubrikerna metoder för skrivutveckling och anpassningar i skrivundervisning.

Metoder för läsutveckling

Två metoder för läsutveckling framträdde i analysen: att läsa småtexter och högläsning. Metoderna presenteras var för sig. Först ges en kort förklaring av metoden sedan följer citat där lärarna förklarar och beskriver hur och varför de arbetar med metoden. Därefter görs en förklarande tolkning av citatet för att besvara examensarbetets syfte och frågeställning.

Att läsa småtexter (för att utveckla läsförståelse)

Lärarna använder småtexter för att eleverna ska träna upp sin läsförmåga. Detta sker på olika sätt som exempelvis att läsa i par eller enskilt för läraren. Syftet med metoden att läsa småtexter är för att alla elever ska få känna att de kan och därigenom fortsätta sin läsning. Med småtexter avses böcker med två-tre sidor med lite text och mycket bilder. Arbetet sker på olika sätt vilket redovisas i följande avsnitt med hjälp av lärarnas utsagor.

Lästräning kan vara både en individuell aktivitet och något som eleverna gör tillsammans med varandra och läraren för att arbeta med texterna på varierande sätt. Cia berättar hur hon arbetar med läsning i sitt klassrum: ”*Vi jobbar med läsning på många olika sätt här, de läser tyst och de läser i par, de läser i grupp och vi läser högt.*” Lästräningen varierar i klassrummet för elevernas möjlighet att träna med hjälp av olika metoder. Eleverna får också läsa olika typer av texter för att hitta strategier för utvecklingen av sin läsning. Eva förklarar att hon med hjälp av små böcker och högläsning böcker ”*modellerar lässtrategierna och visar eleverna hur en god läsare gör*”. Högläsning och småböcker används för att visa eleverna om hur de ska använda lässtrategier och hur de ska läsa.

Läsförståelse var också ett inslag i lästräningen som lärarna arbetat med. Dia beskriver hur hon arbetat med sina elever:

Sedan har jag jobbat mycket med läsförståelse, det finns ju en läsande klass som jag har jobbat mycket med som tar fram texter att läsa mycket tillsammans. Sedan har jag ju de här läsförståelsestrategierna som man kan jobba med systematiskt.

Arbete med lässtrategierna syftar enligt lärarna till att ge eleverna möjligheter att utveckla sin läsförståelse genom att de uppmärksammas på de olika strategierna. Strategierna innebär att eleverna ska kunna förutspå vad de tror kommer hända i berättelsen, kunna ställa frågor, kunna skapa inre bilder från de lästa, kunna reda ut och förstå nya ord samt kunna sammanfatta det viktigaste från berättelsen.

Sammanfattningsvis använder lärarna småböcker som en metod i undervisningen för att eleverna ska få syn på hur goda läsare beter vid mötet av nya ord, samt för att öka deras läsförståelse.

Högläsning (sätter ljud på den skrivna texten)

Enligt lärarna är högläsning en metod där elever får utveckla sin läsförståelse samt att höra och se hur en god läsare agerar. Lärarna använder även högläsningen med syfte att utveckla elevernas förståelse av språkets uppbyggnad. Högläsningen i klassrummet sker genom att läraren läser för eleverna, att eleverna läser i par samt att eleverna läser högt för varandra. Användningen av metoden redovisas i följande avsnitt med stöd i lärarnas utsagor

Dia berättar hur högläsning bidrar till att eleverna kan utveckla språkkänsla: *”Det handlar ju mycket om att få en känsla för språket, hur man kan skriva det och hur det ska låta”* Högläsningen syftar även till att utöka elevernas ordförråd. Dia berättar varför: *”Då eleverna inte hittar orden, det är ordfattigt vilket är något jag tänker att man hjälper till att bygga upp genom att man läser högläsning”*. Arbetet med högläsning i klassrummet handlar också om att utöka elevernas läsning genom att låta dem läsa texter i olika genrer, Dia säger: *”Fördelen med högläsning är att jag kan välja olika genrer på böckerna så att de kan få ta del av olika.”* När eleverna hör läsning från olika genrer kan de lära sig att använda olika strategier. Eleverna fick även själva läsa för varandra i klassrummet vilket ger lärarna möjlighet att få höra eleverna läsa och på så sätt kunna bedöma var de befinner sig i läsningen. Ann berättar: *”Genom att arbeta med högläsning lyssnar jag ju på hur de läser.”* Genom högläsningen kan lärarna bedöma på vilken nivå elevernas läsning ligger.

Sammanfattningsvis använder lärarna högläsning för att eleverna ska få höra hur orden uttalas och för att de ska få möjlighet att utöka sitt ordförråd. Det är även en metod som lärarna använder för att ta reda på var eleverna befinner sig i sin läsutveckling. Den här kunskapen gör det möjligt för lärarna att ge eleverna rätt svårighetsgrad på texterna de läser.

Anpassning i läsundervisningen

De variationsmönster som tydligast framträdde vid analysen var lärarnas förmåga att nivåanpassa arbetsuppgifterna utifrån enskilda individer. För de elever som inte kan använda sig av samma material finns det anpassat material på deras nivå men som ändå behandlar samma information. Dessa variationsmönster gick främst att finna i arbetet med elevernas läs-läxa samt 1 – 1 undervisning.

Läs-läxa

Lärarna använder läs-läxa som en metod för att skapa en anpassning i läsningen. Läxan ges ut veckovis för att eleverna ska få tid att läsa hemma själva eller med sina föräldrar beroende på nivå. Läsningen hemma förväntas ske 10 minuter dagligen och eleverna arbetar med ett bokkapitel i veckan. För att eleverna ska klara av läsningen hemma behöver läxan vara på en nivå som inte är för svår eller för lätt för dem. Lärarna använde Skolverkets bedömningsstöd som hjälp med att avgöra vilken nivå eleverna befann sig på och valde läseboken utefter elevernas kunskapsnivå. I följande avsnitt redovisas med stöd i lärarnas utsagor hur de arbetade med läs-läxa och nivåanpassning.

Lärarna gav eleverna olika svåra texter som läs-läxa. Eva berättar hur hon arbetat med att hitta elevernas nivå: *”Nu har vi ABC klubben som finns i två nivåer, då fick vi gå efter bedömningsstödet när vi bestämde vem som skulle ha vilken bok”*. Den anpassade läs-läxan skulle göra det lättare för eleverna att träna läsning hemma. Cia förklarar varför: *”Du kan ju inte lämna ut en och samma läsebok till alla elever i en grupp på 25 elever. Gör du det begår du ett strongt självmord för dem”*. Lärarna använde sig av en nivåanpassning vid läsinläringen. Att alla elever skulle läsa samma text var inte ett alternativ för lärarna då alla elever inte befann sig på samma nivå. Nivåanpassad läs-läxa handlade om att variera svårighetsgraden så att alla elever skulle kunna träna upp sin läsförmåga med hjälp av en text som varken var för svår eller

för lätt. Med nivåanpassningen i läsningen syftar lärarna till att alla elever ska få en känsla av att de kan läsa. Cia förklarar: *”Att de måste få känna att de lyckas, de ska inte hela tiden få det bakslaget att det blir tungt och jobbigt för dem.”* Får eleverna läsa på för hög nivå kommer de inte få en känsla av att de lyckats med sin läsning vilket enligt lärarna kan leda till att de inte vill fortsätta samtidigt som elever som får för lätt inte tycker det är stimulerande.

Genom att lärarna arbetar med denna metod ger det möjligheter att lyssna när eleverna läser samt att de med hjälp av bedömningsstödet kan avgöra vilken nivå elevernas läxa ska vara på. Det blir även mer motiverande att läsa om det är på en nivå som eleverna klarar av.

1-1 undervisning

Lärarna använder 1-1 undervisning för att få sitta extra med de elever som uppvisar svårigheter för att ge dem den tiden som de eleverna behöver. Med 1-1 undervisning menas att eleverna plockas ut ur klassrummet för att ge ingripande insatser med syfte att höja deras läshastighet och läsförståelse. De ingripande insatserna varar inte mer än 10- 20 minuter per dag och under denna tid arbetar även resterande klass med läsning. Vid 1-1 undervisning varierar stödet med utgångspunkt i var och en av eleverna och dennes behov vilket redovisas i följande avsnitt med stöd i lärarnas utsagor.

För att ge de elever i behov av hjälp och stöd den extra tid som de behöver för att utvecklas använder sig lärarna av 1-1 undervisning. Med 1-1 undervisning arbetar Bea på följande vis. *”Då gör jag så att jag läser mer med de elever som behöver det.”* Arbeta med 1-1 undervisning syftar till att ge ingripande insatser för de elever som läraren anser behöver det.

1-1 undervisning utanför klassrummet handlar om att lärarna enbart kan fokusera på just de elever som behöver stöd. Arbetet sker dagligen för att ge dem som lärarna säger *”en extra knuff”* i sin läsning. Cia berättar hur hon arbetar och varför:

Att jag tar ut och arbetar med dessa fyra- fem elever sker nu dagligen, jag tar ut dem och läser en bok vilket kanske bara tar några minuter. Det sker varje dag för att de själva ska känna att de faktiskt kan läsa med bättre flyt än innan.

Den dagliga läsningen syftar till att hjälpa eleverna att få ett nödvändigt flyt i sin läsning och ska bidra till att de själva kan känna att de gör framsteg och att de utvecklas.

Cia förklarar att om elever som inte förstår undervisningen inte ges den extra tiden utanför klassrummet som de behöver kan de inte följa med i undervisningen inne i klassrummet. Cia utvecklar:

De blir väldigt exkluderade härinne om de inte har en susning och förståelse för vad vi gör och varför. En del tycker att det är jättehemskt och att de blir exkluderade om vi plockar ut dem. Så känner inte jag utan de blir däremot inkluderade när de får en förståelse.

Läraren ger genom metoden alla elever möjligheten att förstå undervisningen och det kan ske genom att de som behöver får extra tid vilket kan hjälpa dem att följa undervisningen i klassrummet tillsammans med sina kamrater.

Sammanfattningsvis så skapas anpassningar i läsinläringen med läs-läxor och 1-1 undervisning där lärarna läser extra med de elever som behöver det. Det senare sker oftast

utanför klassrummet för att ge eleverna den tiden de behöver. Undervisningen utanför klassrummet var en anpassning för de elever som är i behov av extra hjälp och stöd.

Metoder för skrivutveckling

Tre metoder för skrivutveckling framträdde i analysen: ASL, skriva berättelser och skriva faktatexter med hjälp av modellering. Metoderna presenteras var för sig. Först ges en kort förklaring av metoden och sedan följer citat där lärarna förklarar och beskriver hur och varför de arbetar med metoderna. Därefter görs en förklarande tolkning av citatet som för att besvara examensarbetet syfte och frågeställning.

ASL, att skriva sig till läsning

Metoden har utvecklats som ett alternativ till den tidiga läs – och skrivinläringen där det kopplas samman med datorn som ett centralt verktyg. Det är inget datorprogram eller spel som behöver laddas ner utan det som används är ett ordbehandlingsprogram som exempelvis Word där eleverna skriver sina texter. Eleverna behöver då inte själva forma sina bokstäver utan det gör datorn. Metoden innebär inte att deras texter rättas genom ett rättstavningsprogram utan resultatet är det som de själva skriver en och en eller ibland även i par. Eleverna kan själva se sin utveckling då äldre texter skrivs ut och sparas för att kunna jämföras med nyproducerade texter. Tanken med metoden är att eleverna ska börja skriva på datorer då deras finmotorik för att forma bokstäver i årskurs ett ännu inte är tillräckligt utvecklad, handskrivning kommer då senare när de lärt sig bokstäverna och dess ljud. När lärarna arbetar med metoden sker detta stationsvis vilket gör att enbart sex eller sju elever skriver samtidigt. De andra eleverna arbetar självständig på andra stationer.

ASL används i klassrummen för att eleverna ska komma igång snabbare med sin skrivning när de skriver på datorer istället för med handstil. Bea berättar hur de arbetar med metoden: *”Allt ifrån att eleverna spökskriver på datorn, att de uttrycker med ord vad de skriver genom att de trycker på tangenterna och så kommer bokstäverna huller om buller.”* Metoden används för att få igång skrivandet hos eleverna oavsett var de befinner sig i sin utveckling. Det handlar om att producera text oavsett om den går att läsa eller inte det vill säga om bokstäverna kommer i rätt ordning eller om det inte är fullständiga ord.

Skrivningen i ASL handlar om att låta eleverna se sin egen utveckling genom att tidigare texter producerade av eleverna själva sparas och skrivs ut. Bea förklarar:

Det är väldigt viktigt tycker jag att man kan gå tillbaka och titta på tidigare texter eller tidigare läsning och visa eleverna titta här när du skrev första texten, nu ser vi att du börjat med mellanrum mellan orden.

När eleverna ser sin egen utveckling motiveras de enligt läraren till fortsatt skrivning. Möjligheterna med metoden ASL vid elevernas skrivinläring framkommer då de ges tillfälle att utvecklas utifrån den nivå som de befinner sig på. Eva berättar hur variation skapas med ASL: *”I skrivningen blir det ju automatiskt nivågrupperad i och med att de skriver på den nivå de är.”* ASL gör att alla elever kan arbeta med samma material oavsett hur långt de kommit i sin egen utveckling.

Sammanfattningsvis använder lärarna ASL metoden för att låta eleverna skriva utifrån den nivå som de befinner sig på. Samtidigt ges eleverna möjligheter att se sin egen utveckling. ASL gör det möjligt att arbeta aktivt med skrivning då den automatiska nivåanpassningen bidrar till att motivera eleverna att fortsätta med sin skrivning. Det ger även lärarna en möjlighet att

fokusera enbart på de elever som skriver då resterade elever arbetar självständigt på andra stationer i klassrummet.

Skriva berättelser

Lärarna använder sig av berättelser för att utveckla elevernas skrivning. Eleverna får skriva om händelser som de varit med om eller skriva om något de kan för att det ska ligga dem nära och för att inte skrivningen ska upphöra. Lärarna varierar tillvägagångssätt och innehåll i texterna för att eleverna ska få syn på hur de kan skapa en text och vad som behöver finnas med.

Att arbeta med berättelser är ett sätt att få igång elevernas skrivning genom att låta dem skriva om något som de känner till. Eva berättar: *”De ska utgå från något som de själva varit med om, eller som de själva kan. För att det ska ligga dem nära och för att det ska vara lättare att komma igång och skriva.”* Eleverna skriver utifrån sig själva för att lättare komma igång med skrivningen och för att de inte ska lägga tid på att tänka ut en berättelse. Eva arbetade också med andra olika modeller för att träna eleverna på att skriva berättelser: *”Nu har vi jobbat utifrån bilder och använt berättaransiktet för att de inte skulle tappa tråden”*. För att nå fler elever visas olika metoder som kan användas och varieras för att eleverna ska lyckas med sin skrivning.

När eleverna arbetar med att skriva berättelser ger det lärarna ett bra tillfälle att gå igenom olika skrivregler och på ett tydligt sätt se om eleverna uppfattar hur de ska användas. Lärarna använder elevens egen text för att visa dem vad de behöver jobba mer med. Dia berättar hur skrivregler kommer in i skrivundervisningen:

Tanken att de ska få ut av detta är att de ska bli goda skrivare, där de ska träna sig i att skriva texter. De ska dels kunna det med att skriva med skiljetecken och stor bokstav, kunna skriva talstreck och frågetecken. Dels ska de även kunna använda dessa och kunna skriva beskrivande texter som miljö- och personbeskrivningar.

Arbetet med berättelser gör det möjligt att väva in skrivregler i elevernas skrivning samt att se om de förstår hur och när de ska användas.

Sammanfattningsvis använder lärarna berättelser som metod för att eleverna hela tiden ska utvecklas i sitt skrivande. Skrivandet varieras genom att eleverna får skriva om saker som ligger dem nära samtidigt som de också får lära sig skrivregler. Då eleverna utgår från sig själva kommer de lättare igång med skrivningen och de behöver inte lägga ner tid på att hitta på berättelser ur fantasin vilket kan vara svårt för många.

Modellering

Lärarna använder sig av modellering för att utveckla elevernas skrivning. När eleverna skriver sina texter som exempelvis faktatexter eller berättelser modellerar lärarna för eleverna vad en faktatext innebär samt vad den ska innehålla. Modellering är en metod som innebär att lärarna visar och förklarar för eleverna vad det är de ska göra. Läraren kan då tänka högt och tydligt visa eleverna hur en faktatext eller en berättelse skrivs genom att de genomför tre steg i sitt förklarande. Först visar läraren genom att skriva på tavlan och förklara allt eftersom, steg två blir att läraren tillsammans med eleverna skriver texter för att fördjupa deras förståelse för genren. Det tredje steget innebär att eleverna själva skriver texter utifrån det som de gått igenom. Eleverna har då efter lärarens modellering en tydligare bild av vad en text ska innehålla och vad de ska göra.

För att eleverna ska känna sig säkra på vad en faktatext är och vad den ska innehålla använder lärarna sig av modellering som metod för att tydliggöra detta för eleverna. Eva berättar hur hon arbetar med modellering i sitt klassrum:

Återigen det här med att modellera, att men hur skriver man en faktatext. Då börjar vi med att ta reda på vad en faktatext är och vad som menas med den. Sedan pratar vi om faktaorden och vad som menas med dem.

I arbetet med faktatexter handlar lärarnas arbete om att stödja eleverna i deras skrivning. I arbetet med att skriva faktatexter kan det vara svårt för elever att skilja på en berättelse och en faktatext och då behöver de få syn på den skillnaden. Ann förklarar att modellering behövs: *”Och faktatexter, hur skriver man en sådan och då går man ju igenom alla saker i en faktatext.”* Det blir synligt att eleverna behöver stöd vid skrivning av faktatexter och att det behöver vara tydligt vad en sådan text innehåller vilket modellering kan hjälpa dem med.

Även i arbete med berättelser används metoden modellering för att eleverna ska göras medvetna om innehållet. Ann berättar hur hon går tillväga: *”att vi går igenom det här hela tiden med hur man skriver en berättelse med inledning, något som händer i en berättelse och en avslutning.”* Lärarna är tydliga med vad texterna ska innehålla och kan med modellering tydliggöra detta för eleverna.

Sammanfattningsvis arbetar lärarna med tre metoder för skrivinläringen. Den vanligaste metoden är ASL där elever arbetar med datorn som hjälpmedel för att kunna anpassa svårighetsgraden utifrån elevernas kunskapsnivå. Lärarna använder modellering som ett sätt att visa för eleverna hur de ska gå tillväga när de skriver exempelvis faktatexter eller berättelser. Lärarna använder sig också av berättelser där eleverna får skriva om något som är välbekant för dem.

Anpassning i skrivundervisningen

För att elever ska utvecklas i sin skrivning, även de i behov av stöd och hjälp, använder lärarna olika anpassningar i sin undervisning. De variationsmönster som var tydligast i analysen var att lärarna nivåanpassade skrivningen utifrån hur långt eleverna kommit i sin individuella skrivning. Lärarna nivåanpassade skrivningen vid arbetet med ASL samt när de skrev berättelser.

ASL, att skriva sig till läsning

Många av lärarna i undersökningen har valt att arbeta med ASL vid elevernas skrivinläring då metoden enligt dem lämpar sig för att möta eleverna på den nivå de för tillfället befinner sig på i sitt skrivande

Vid skrivningen på dator skapas variation genom att eleverna får skriva utifrån hur många ord de kan och sedan lista dem. Bea berättar hur hon varierar sin undervisning vid arbetet med ASL: *”Där individanpassar jag jättemycket, det kan vara att den som har svårt kanske bara listar fyra ord och inte skriver meningar ännu.”* Med ASL är individ- och nivåanpassningen tydlig genom att eleverna skriver utifrån sin egen förmåga och inte efter ett färdigt material. Dia berättar hur hon varierar och anpassar sin undervisning:

Säg att en uppgift är att göra en beskrivning och berätta hur man gör en fruktsallad, att de ska skriva en instruktion eller ett brev eller så. Det kan ju alla göra utifrån var de är.

När elevernas kunskapsnivå är utgångspunkten för undervisningen varierar materialet i ASL och blir anpassat för de elever som har svårigheter men också för de elever som kommit långt i sin skrivutveckling.

Sammanfattningsvis varierar undervisningen med hjälp av metoden ASL som är konstruerad för att skapa variation genom att den nivåanpassar elevernas skrivträning.

Skriva berättelser

När eleverna ska skriva berättelser under lektionstid kan undervisningen varieras utifrån elevers behov.

När eleverna arbetar med metoden berättelser kan alla elever arbeta med samma moment men utifrån sin egen nivå. Ann berättar hur hon varierar sin undervisning när de skriver berättelser: *”Men så om någon kanske skriver en mening, två meningar, tre meningar några kanske skriver kapitel. Alla gör i stort sätt samma sak fast på olika nivåer”*. När alla elever arbetar med samma sak skapades ett lugn i klassrummet och alla elever kan prestera utifrån sig själva.

Med användandet av berättelser går det också att utmana eleverna utifrån var de befinner sig och eleverna skriver utifrån deras kapacitet. Eva berättar hur hon arbetar med variation i sin undervisning med berättelser: *”Den som klarar av att skriva en mening om det vi arbetar med kanske är jättebra för den eleven medan en annan kanske har skrivit tre sidor.”* När eleverna skriver berättelser under lektionstid varierar skrivningen utifrån elevernas kapacitet.

Sammanfattningsvis varierar undervisningen genom arbete med berättelser där eleverna får skriva utifrån sin egen förmåga. Genom berättelserna kan lärarna ge eleverna olika utmaningar från gång till gång. Undervisningen varierar på så sätt även när eleverna arbetar med samma moment i klassrummet.

Diskussion

I följande avsnitt diskuteras resultat och metodval utifrån tidigare forskning och examensarbetets forskningsfrågor. Avsnittet avslutas med förslag till fortsatt forskning.

Examensarbets syfte var att undersöka hur lärare i årskurs 1-3 arbetar med läs- och skrivutveckling. Vidare var syftet också att undersöka vilka metoder lärarna använder samt hur undervisningen anpassas för de eleverna som kommit olika långt i sin läs- och skrivundervisning. Resultatet visar att lärarna arbetar med olika metoder för läs- och skrivutveckling och att dessa metoder anpassas för de eleverna i behov av hjälp och stöd. De metoder som användes för läsutveckling var att läsa småtexter och genom högläsning. För skrivutveckling användes metoderna ASL, berättelseskivning och modellering. De variationsmönster som användes i läsundervisningen för att anpassa undervisningen skedde genom läs-läxan och 1-1 undervisning. De kritiska aspekter som identifierades i läsutvecklingen var att nivån på texterna som eleverna läste skulle ligga på en nivå som de förstod och ytterligare en kritisk aspekt som identifierades var att eleverna förstod undervisningen och visste vad de skulle göra. För de elever som inte förstod undervisningen skedde en anpassning i form av 1-1 undervisning och i läs-läxan använde sig lärarna av Skolverkets bedömningsstöd för att nivåanpassa texterna. Variationsmönstren som användes i skrivundervisningen för att anpassa undervisningen skedde genom ASL och berättelseskivning.

Resultatdiskussion

Examensarbetets resultat visar att lärare arbetar med olika metoder för läs- och skrivutvecklingen. Läsningen skedde genom småtexter och högläsning. Med arbetet med småtexter var syftet att eleverna skulle utveckla deras läsförståelse. Vid arbetet med högläsning ville lärarna att eleverna skulle få en förståelse för språkets uppbyggnad samt att se hur en god läsare beter sig. Högläsningen och läsningen av småtexter skedde på olika sätt genom att eleverna läste enskilt, i par eller att de läste högt för varandra. Genlott och Grönlund (2013) visar att en förutsättning för elevers lärande är interaktion med andra individer vilket blir möjligt för eleverna om de arbetar med småtexter i grupp eller parvis. Med högläsningen kunde läraren välja texter som eleverna själva kanske inte skulle valt och genom detta kunna presentera olika lässtrategier. En slutsats av examensarbetet är att lärarna använde småtexter och högläsning som metoder för att utveckla elevernas läsning.

En annan slutsats av examensarbetets resultat visar att lärarna använder metoder där de kan anpassa sin undervisning för de elever som är i behov av extra hjälp och stöd. Genom att nivåanpassa arbetsuppgifterna kunde alla elever arbeta med samma material men på den nivå som de klarade av. I läsningen använder lärarna läs-läxan för att anpassa samt undervisningen för eleverna och kan med hjälp av bedömningsstödet avgöra vilken nivå elevernas läsning ska ligga på. En kritisk aspekt utifrån variationsteorin i lärarnas undervisning identifierades när de arbetade med just läsläxan då det var viktigt att veta vilken nivå eleverna befann sig på för att ge den läsning utefter deras kapacitet och förståelse. Ziolkowska (2007) visar att det är viktigt att elever får möta samma text ett flertal gånger för att eleverna ska lära känna texten och upptäcka saker som de tidigare kan ha missat. Resultatet av lärarnas anpassning blir då att eleverna genom att under en veckas tid arbeta med samma kapitel ges den möjligheten som krävs för att bekanta sig med texten. Det blir även en möjlighet för eleven att känna att de klarar av sin läsning. Genom arbetet med läs-läxan kunde lärarna presentera olika lässtrategier för eleverna vilket även tidigare forskning visat är betydelsefullt (Ziolkowska, 2007). Ziolkowskas (2007) tidigare forskning har visat att elever med läs- och skrivsvårigheter inte använder sig av olika strategier och då kan lärarna använda sig av läs-läxan för att medvetandegöra eleverna om

hur de kan användas vid mötet av ny text och främmande ord. Detta kan lärarna åstadkomma genom användningen av metoden modellering. Ytterligare en slutsats av examensarbetet är att lärarna anpassar läsundervisningen för elever i behov av stöd och hjälp. Genom att arbeta med läs-läxa är det möjligt för läraren att gå omkring i klassrummet och lyssna när de läser vilket kan fungera som en vägvisare för var i utvecklingen eleverna befinner sig. Det blir då även tydligt vilka elever som behöver hjälp och stöd med sin läsning och lärarna kan då göra insatser för att hjälpa eleverna.

Vidare är en slutsats i examensarbetet att lärarna anpassade sin undervisning i läsningen genom metoden 1-1. Metoden gav lärarna möjlighet att enskilt sitta med elever i behov av hjälp och stöd och ge dem mer tid och träning. Arbetet med 1-1 undervisning skedde utanför klassrummet trots att tidigare forskning visat på riskerna med detta. Kritisk forskning som undersökt konsekvenser av enskild undervisning utanför klassrummet har visat att den kan leda till exkludering och att elever går miste om undervisning i helgrupp (Woodward & Talbert-Johnson, 2009). I examensarbetets resultat framkom det fördelar med enskild undervisning då elever ges extra stöd och tid samt att de gavs möjligheten att förstå undervisningen.. Woodward och Talbert-Johnson (2009) visar på att det positiva med att arbeta på det sätt är att eleverna ges individuella instruktioner och stöd för att klara av undervisningen. Deras forskning visar dock också på att det finns en risk att den redan existerande klyftan mellan skickliga läsare och läsare med svårigheter ökar om de tas ut ur klassrummet (a.a.). Resultatet i examensarbetet visar på möjligheter för de elever som ges tid utanför klassrummet genom möjlighet till en ökad förståelse för arbetet i klassrummet som inte skulle vara möjligt utan 1-1 undervisningen.

Vidare är en slutsats som kan dras från mitt resultat att ASL var en metod som användes av lärarna i examensarbetet för skrivutvecklingen hos alla elever. Samtidigt skapade den med hjälp av variationsmönster en anpassning som gjorde det möjligt att skriva på elevens kunskapsnivå. Därigenom fick eleverna individuellt anpassad extra hjälp och stöd. I och med att lärarna använder sig av ASL för elevernas skrivinläring kunde de undervisa alla elever i klassen utefter samma metod då det enligt lärarna i examensarbetet går att utmana de som kommit långt och låta dem med svårigheter skriva utefter sin kapacitet. Det underlättar för lärarna i examensarbetet att veta var i sin utveckling eleverna befinner sig då de arbetar stationsmässigt och enbart med sex eller sju elever åt gången. Alatalo (2011) har i sin avhandling undersökt vilka hinder och möjligheter lärare måste hantera i läs- och skrivundervisningen och visar att en av dem är att ständigt veta var eleverna befinner sig. ASL fungerade då som en vägvisare för lärarna både var eleverna befann sig men också vad de behövde utveckla.

Ytterligare en slutsats är att metoden modellering användes av lärarna för att främja elevernas skrivutveckling där lärarna tydligt visade eleverna de olika stegen. Syftet med metoden var att eleverna skulle producera texter och anpassningen i metoden framkom genom ett variationsmönster där eleverna producerade olika mängd text. Vid arbetet med texter arbetade lärarna mycket med modellering för att eleverna skulle veta vilka delar som ska ingå för att det ska anses vara en faktatext. Resultatet av examensarbetet visar att lärarna menar att när de arbetar utifrån den metoden får eleverna stegvis lära sig hur det går till vid utformandet av olika genretexter innan de själva skriver egna. Att erbjuda mycket stöd i inledningen av skrivandet stöds av tidigare forskning utförd av Sandberg et.al (2015). Genom att använda metoden kunde lärarna visa vilka delar som skulle vara med och det blev tydligare för eleverna vad målet med deras skrivning var. Att ge eleverna tydliga mål stöds av tidigare forskning utförd av Heimdahl Mattson et al. (2010) som visat att tydliga mål är en kritisk del av språkundervisningen. Lärarna i examensarbetet kunde med hjälp av metoden tydligt visa eleverna vad det var som var målet med skrivningen genom att visa dem och att stödja dem i skrivningen.

En annan slutsats av resultatet är att lärare använder sig av metoden berättelseskivning för att utveckla elevernas skrivning. Med denna metod var syftet att eleverna skulle komma igång med sin skrivning. Genom att låta eleverna skriva om något de varit med om eller något som de gillar kunde skrivningen göras mer motiverande och stimulerande. Tidigare forskning utförd av Heimdahl Mattson et al. (2010) stödjer resultatet att en central aspekt av språkundervisningen är stimulerande aktiviteter och inspirerande tillvägagångssätt. Då lärarna i detta examensarbete tillåter sina elever att skriva om något som de själva valt möjliggör undervisningen eleverna att utveckla sin skrivning. Vid användandet av denna metod gick det ur ett variationsmönster att identifiera en anpassning av lärarnas skrivundervisning. Lärarna gav eleverna möjligheter att skriva utifrån sin egen nivå och kapacitet. Resultatet visar att lärarna i examensarbetet genom att användning berättelser kunde uppmuntra sina elever till att skriva. Genom skrivningen gav lärarna sina elever möjligheten att utveckla och analysera sitt språk och detta stöds av tidigare forskning utförd av Kamii och Manning (2002).

Dessutom är en slutsats av examensarbetet att lärarna inte enbart använde sig utav en metod. De anpassade sin undervisning för att öka läs- och skrivutvecklingen hos fler elever. Tjernberg (2013) visar med sin avhandling några framgångsfaktorer för lyckad läs- och skrivutveckling där en av faktorerna är kunskap om olika undervisningsmetoder. Genom att lärarna inte begränsade sig till en metod gav det enligt lärarna fler elever möjlighet till utveckling utifrån deras kunskapsnivå.

Metoddiskussion

Semistrukturerade intervjuer användes som metod för att besvara examensarbetets syfte och frågeställningar. Då syftet var att få fram vilka metoder lärarna arbetar med för att utveckla elevernas läs- och skrivinlärning samt hur de varierar fungerade metoden bra. Intervjuerna gjorde det möjligt för lärarna att ge utförliga svar vilket hade försvårats om empirin samlats in genom enkäter. Enkäter hade kunnat leda till en ökad bred i resultatet genom fler respondenter men intervjuerna ledde istället till mer djupgående svar (Stukát, 2011). Det blev även möjligt att ställa frågor om oklarheter och intressanta svar (Bryman, 2011). Att använda semistrukturerade intervjuer som metod gjorde det möjligt att ställa frågorna i den ordning som kändes mest lämpad utifrån varje intervju. Metoden gjorde det även möjligt att intervjua lärarna på deras arbetsplatser för att underlätta för dem och för att de skulle känna sig bekväma. Kritik har riktats mot intervjuer som metod då validiteten kan komma att påverkas beroende på hur ärliga lärarna i undersökningen är i sina svar (Stukát, 2011). Då lärarna i undersökningen är anonyma och deras namn ändrade upplevde jag svaren som sanningsenliga. Samtliga tillfrågade lärare i examensarbetet ställde upp på att bli intervjuade vilket resulterade i att bortfallet blev noll.

Då resultatet av examensarbetet till viss del överensstämmer med resultat från tidigare forskning inom området kan det leda till ett visst mått av generaliserbarhet. Dock hade resultatet kunnat bli mer generaliserbart och valid om en kombination mellan intervjuer och observationer genomförts. Genom att använda fler respondenter i examensarbetet hade även det kunnat öka validiteten men då arbetet var tidsbegränsat kändes antal deltagande passande. Urvalgruppen i examensarbetet blev en bra blandning med hänsyn till upptagningsområde samt hur länge de undervisat där tre av lärarna undervisat i över tio år, en i åtta år och en i snart tre år.

Genom att använda mig av variationsteorin i examensarbetet kunde jag hitta och analysera aspekter av lärarnas undervisning och vilket variationsmönster de använder sig av för att anpassa sina valda metoder i sin undervisning för att stödja alla elever. Det gav även möjligheter att hitta kritiska aspekter i lärarnas undervisning samt hur de anpassade undervisningen för de i behov av stöd och hjälp. (Mun Ling. 2014). Tillsammans med Braun och Clarkes (2006) tematiska analysmetod kunde gemensamma teman i empirin urskiljas och redovisas. En tematisk analys gjorde det även möjligt att kategorisera och analysera empirin för att sedan sammanställas i ett resultat.

Förslag till fortsatt forskning

För att få fram mer forskning om hur lärare arbetar med elever som uppvisar svårigheter med att lära sig läsa och skriva hade jag velat undersöka fler lärare. Jag hade velat intervjua fler och genomföra observationer för att definiera hur olika de olika metoder som identifierats också bidrog till elevers lärande. Det skulle i det sammanhanget varit intressant att undersöka läs- och skrivutveckling ur elevens perspektiv och ta reda på vad de upplever är svårt med att lära sig läsa och skriva samt vad de upplever att de lär sig genom metoderna lärarna arbetar med.

Referenser

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3 – Om lärarens möjligheter och hinder* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 311). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2017-11-29 från <https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsattning/avhandlingar/skicklig-las--och-skrivundervisning-i-ak-1-3-alatalo-tarja.pdf>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB

Genlott, A., A, Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67(9), 98-104. doi: 10.1016/j.compedu.2013.03.007

Heimdahl Mattson, E., Fischbein, S., & Roll-Pettersson, L. (2010). Students with reading difficulties/dyslexia: A longitudinal Swedish example. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 813-827. doi: 10.1080/13603110902721662

Kamii, C., & Manning, M. (2002). Phonemic Awareness and Beginning Reading and Writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 38-46. doi:10.1080/02568540209594997

Kjellin, M., & Wennerström, K. (2006). Classroom activities and engagement for children with reading and writing difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 187-200. doi: 10.1080/08856250600600885

Kjellin, M. (2007). Classroom Niches for Skilled Readers and for Children with Reading and Writing Difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(1), 63-79. doi: 10.1080/00313830601079066

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Liberg, C. & Englund, G. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Mun Ling, L. (2014). *Variationsteori- för bättre undervisning och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Putman, M., Walker, C. (2010). Motivating Children to Read and Write: Using Informal Learning Environments as Contexts for Literacy Instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 140-151. doi: 10.1080/02568541003635243

Rosén, M., Gustafsson, J (2006). Läskompetens I skolår 3 och 4. I L. Bjar (Red), *Det hänger på språket!* Studentlitteratur.

Sandberg, G., Hellblom-Thibblin, T., & Garpelin, A. (2015). Teacher's perspective on how to promote children's learning in reading and writing. *European Journal of Special Needs Education, 30* (4), 505-517. doi: 10.1080/08856257.2015.1046738

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket: Wolters Kluwe.

Skoog, M. (2003). Perspektiv på läsning och skrivning. *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. 1:69–83. Malmö: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. ISBN:91–974722-0-4

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2012). *Läsa och skriva*. Hämtad 2017-11-13 från <https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/lasa-och-skriva/>

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

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet.(2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Woodward, M, M., & Talbert-Johnson, C. (2009). Reading Intervention Models: Challenges of Classroom Support and Separated Instruction. *The Reading Teacher, 63*(3), 190-200. doi:10.1598/RT.63.3.2

Ziolkowska, R. (2007). Early intervention for students with reading and writing difficulties. *Reading Improvement, 44*(2), 76-86.

Bilaga 1

Intervjuguide

Generella frågor

1. Hur länge har du undervisat?
2. Vad har du för lärarutbildning?
3. Har du varit på olika arbetsplatser?
4. Vilken årskurs undervisar du i nu?
5. Hur många elever har du i din klass?
6. Har du någon utbildning speciellt för läs- och skrivsvårigheter?
7. Om ja, vilken?

Läs- och skrivundervisningen

8. Vilka metoder använder du när du undervisar om läs- och skrivinlärning?
9. Vad har du för mål med din undervisning?
10. Vilka kunskaper arbetar du mot att eleverna ska nå genom din undervisning?
11. Vilka mål har du för läs- och skrivutvecklingen?
12. Var i läs- och skrivutvecklingen anser du att eleverna minst bör vara?
13. Vad arbetar ni med för olika teman eller uppgifter i klassrummet, vad gör eleverna?
14. Vad tänker du att de lär sig genom att arbeta med dessa uppgifter eller teman?
15. Hur vet du hur långt de kommit i sin utveckling?
16. Finns det uppgifter som alla elever i klassen utför på samma sätt?
17. Finns det uppgifter att välja mellan för eleverna där de tränar samma sak men svårighetsgraden skiljer sig åt?
18. Arbetar ni med några digitala verktyg i klassen med olika svårighetsgrader?

Läs och skrivsvårigheter

19. Får eleverna något extra stöd ex. hemifrån eller från specialpedagog eller någon annan personal?
 - om ja, hur påverkar det din undervisning?
 - om nej, hur känns det att ta allt ansvar själv?
20. Hur många elever i din klass upplever du har läs- och skrivsvårigheter?
21. Vad har de för svårigheter? Varför?
22. Gör du något speciellt för att upptäcka om elever har läs- och skrivsvårigheter?
23. Om nej, hur upptäcker du dem då?
24. Kan du ge något konkret exempel på hur elever med de olika svårigheterna vi pratat om ges möjlighet att utvecklas med hjälp av metoderna som du använder?
 - Berätta lite om hur du jobbar med de här eleverna? VAD får eleverna göra för att lära sig?
25. Beskriv din roll i arbetet med att främja en god progression hos elever med läs- och skrivsvårigheter?
26. Hur kom du i kontakt med dessa metoder?
27. Har du provat arbetsätt som inte fungerar? Berätta, vad gjorde du, vad hände?

Arbetsmiljön och lärarens roll

28. Hur ser arbetsmiljön ut när ni arbetar med läs- och skrivutveckling?
ex. tillgång till grupprum, bibliotek?
29. Hur skulle du vilja använda dessa utrymmen?
30. Vad anser du vara den största utmaningen när det kommer till att arbeta med elever med läs- och skrivsvårigheter?
31. Vilka anser du vara de perfekta förutsättningarna (tid, material, stöd i klassrummet) för att hjälpa barn som har läs och skrivsvårigheter och samtidigt undervisa en hel grupp barn i deras läs och skrivutveckling?

32. Hur många av dessa elever har svenska som modersmål/förstaspråk?