



Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

# LÄSUNDERVISNINGENS SVÅRIGHETER OCH FRAMGÅNGAR

En kvalitativ studie av lärares förståelse av läsundervisning

Ett barfotabarn i livet, en halv människa utan ord (Lundberg, u.å.).

**ANNA GUSTAFSSON**

*Huvudområde:* Didaktik  
*Nivå:* Avancerad nivå  
*Högskolepoäng:* 15  
*Kursnamn:* Självständigt arbete  
magister i didaktik  
*Kurskod:* OAU2241

*Handledare:* Johannes Rytzler  
*Examinator:* Olle Tivenius

*Seminariedatum:* 2023-05-31  
*Betygsdatum:* 2023-05-31

## SAMMANFATTNING

---

Anna Gustafsson

Läsundervisningens svårigheter och framgångar

En kvalitativ studie av lärares förståelse av läsundervisning

Årtal 2023

Antal sidor: 46

---

Syftet med studien är att presentera en möjlig förståelse för lärares upplevelser av sin läsundervisning. Studien har genomförts med en kvalitativ metod och sju kvalitativa semistrukturerade intervjuer har genomförts. Empiri har skapats och tolkats utifrån existentiell hermeneutik med utgångspunkt i Gadamer's "öppna frågandets princip" (Ödman, 2022). Resultatet ger vid handen att lärare upplever läsundervisning utifrån tre teman; Elevens förutsättningar för läsinlärning, Psykisk hälsa och Varierad undervisning. I studien framkommer att dessa tre teman upplevs som svårigheter och/eller framgångar, beroende på informanternas förförståelse. Utifrån två paradig, ett individualpsykologiskt och ett socialinteraktionistiskt, förklaras hur lärares förståelse formas.

---

Nyckelord: existentiell hermeneutik, upplevelse, förståelse, läsundervisning, framgångar, svårigheter, individualpsykologisk och socialinteraktionistisk.

Den här uppsatsen är skriven till dig, läraren som upplever sig utkämpa ett krig på läsundervisningens front. Kanske upplever du ett slag med en på förhand given utgång? Jag har själv sökt kunskaper för att förstå *hur* jag kan utforma min läsundervisning för att klara av att ge alla elever samma rättmätiga förutsättningar till en god läsundervisning. Mitt bidrag till dig, som likt mig vill öka din förståelse i läsundervisning, blev en studie av lärares egna berättelser om sina upplevelser i sin läsundervisning. Uppsatsen är också skriven till dig som är intresserad av hur lärares praktik möter teorin.

Det finns hopp! Gott hopp.

Anna

# INNEHÅLL

<b>1</b>	<b>INLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1	<b>Problemområde</b>	<b>3</b>
1.1.1	<i>Syfte och frågeställning</i>	4
1.1.2	<i>Disposition</i>	4
<b>2</b>	<b>BAKGRUND</b>	<b>5</b>
2.1	<b>Arbetet med att hitta litteratur och tidigare forskning</b>	<b>5</b>
2.2	<b>Två avgränsade forsknings- och undervisningsparadigm</b>	<b>6</b>
2.3	<b>Litteratur</b>	<b>7</b>
2.3.1	<i>Läsundervisning och läsundervisningsmetoder</i>	7
2.3.2	<i>Motivationens betydelse för läsundervisning och läsinlärning</i>	9
2.3.3	<i>Sammanfattning litteratur</i>	10
2.4	<b>Tidigare forskning</b>	<b>11</b>
2.4.1	<i>Läsundervisning</i>	11
2.4.2	<i>Motivation</i>	13
2.4.3	<i>Lärares upplevelser av att utforma sin praktik</i>	14
2.4.4	<i>Sammanfattning tidigare forskning</i>	15
<b>3</b>	<b>TEORI- EXISTENTIELL HERMENEUTIK</b>	<b>15</b>
3.1	<b>Val av teori</b>	<b>15</b>
3.2	<b>Existensiell hermeneutik</b>	<b>16</b>
3.3	<b>Horisont och den aletiska hermeneutiska cirkeln utifrån denna studie</b>	<b>17</b>
<b>4</b>	<b>METOD</b>	<b>18</b>
4.1	<b>Metodsyn</b>	<b>18</b>
4.2	<b>Metodologi</b>	<b>19</b>
4.2.1	<i>Kvalitativ metod</i>	19
4.3	<b>Genomförande</b>	<b>20</b>
4.3.1	<i>Tematisk analys</i>	20
4.3.2	<i>Urval</i>	21
4.3.3	<i>Materialinsamling medelst intervjuer</i>	22
4.3.4	<i>Materialbearbetning</i>	23
4.3.5	<i>Trovärdighet och giltighet</i>	26
4.3.6	<i>Forskningsetiska ställningstaganden</i>	27

<b>5</b>	<b>RESULTAT .....</b>	<b>28</b>
5.1	<b>Empiri .....</b>	<b>28</b>
5.1.1	<i>Elevens förutsättningar för läsinlärning .....</i>	<i>28</i>
5.1.2	<i>Psykisk hälsa.....</i>	<i>29</i>
5.1.3	<i>Varierad undervisning.....</i>	<i>31</i>
5.2	<b>Tolkningsresultat.....</b>	<b>33</b>
5.2.1	<i>Svårigheter .....</i>	<i>33</i>
5.2.2	<i>Framgångar .....</i>	<i>35</i>
5.3	<b>Sammanfattning av tolkningsresultatet .....</b>	<b>36</b>
<b>6</b>	<b>DISKUSSION .....</b>	<b>37</b>
6.1	<b>Metoddiskussion .....</b>	<b>37</b>
6.2	<b>Resultatdiskussion.....</b>	<b>39</b>
6.2.1	<i>Resultat i relation till två rådande paradigmer .....</i>	<i>39</i>
6.2.2	<i>Resultat i relation till tidigare forskning .....</i>	<i>41</i>
6.2.3	<i>Studiens slutsats .....</i>	<i>44</i>
6.2.4	<i>Studiens betydelse .....</i>	<i>44</i>
6.2.5	<i>Författarens reflektioner .....</i>	<i>45</i>
6.3	<b>Förslag till fortsatt forskning.....</b>	<b>46</b>
6.4	<b>Tack .....</b>	<b>46</b>
	<b>REFERENSLISTA.....</b>	<b>47</b>
	<b>BILAGOR</b>	
	<b>MISSIVBREV</b>	
	<b>SAMTYCKE</b>	
	<b>INTERVJUGUIDE</b>	
	<b>ETISKT PROTOKOLL</b>	
	<b>LÄSINLÄRNINGSMETODER</b>	
	<b>FYRA NEUROPSYKIATRISKA FUNKTIONSNEDSÄTTNINGAR</b>	

# 1 INLEDNING

Du har tappat ditt ord och din papperslapp,  
du barfotabarn i livet.  
Så sitter du åter på handlarns trapp  
och gråter så övergivet.  
Vad var det för ord- var det långt eller kort,  
var det väl eller illa skrivet?  
Tänk efter nu- förrn vi föser dej bort,  
du barfotabarn i livet.  
Ferlin, (1933).

Läsundervisning och rätten till att lära sig att läsa innebär en mänsklig rättighet och runt om i världen pågår kampen om rätten till läskunnighet som en del av kriget mot fattigdomen (Mathes & Torgesen, 1998).

Jag är lärare. Jag vill göra ett bra arbete i att lära mina elever att läsa. För några år sedan upplevde jag att min undervisning inte räckte till. Genom interaktioner med andra lärare uppfattade jag att jag inte var ensam i min känsla av otillräcklighet. Elever som tidigare haft större möjlighet till specialundervisning inkluderades alltmer i min läsundervisning. Svenska Unescorådet (1997) beskriver inkludering som en grundläggande princip och den integrerade skolan betyder att alla elever, när det är möjligt, ska undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter. Skolverket (2018) förklarar grunderna för en inkluderande undervisning med att lärare måste bli medvetna om att inkludering är en demokratisk rättighet och hur inkludering har en demokratisk innebörd. Att gå från integrering till inkludering är enligt Nilholm (2018) ett sätt till systemförändring, att gå från synen att anpassa eleven till att anpassa skolan. Nilholm (2018) lyfter även fram att systemförändringen kan komma från att minska kostnader för utbildning. Svensk skollag skriver att otillräckliga resurser inte är en godtagbar motivering för skolan att inte ge en stödinsats, det vill säga; skolans budget kan inte avgöra elevens behov (Skollagen 2010:800). Att tidigt identifiera elever med lässvårigheter är avgörande för elevernas fortsatta skolgång (Mathes & Torgesen, 1998) och detta blev en nyfunnen utmaning för mig. Konsekvensen för en elev med problematisk progression i läs- och skrivinläringen blir tydlig när konsekvensen sätts i ljuset av Stanovich (1986) välkända ”Matthew effect”. Matteus-effekten säger att den rika blir rikare och den fattiga blir fattigare (Mathes & Torgesen, 1998). Sett utifrån läs- och

skrivinlärning innebär detta att den elev som misslyckas i att lära sig grundläggande läskunskaper kommer utveckla en negativ syn på läsning (Oka & Paris, 1986), minska sina möjligheter att utöka sitt ordförråd (Nagy, Herman & Anderson, 1985), minska möjligheten att lära sig grundläggande läsförståelse (Brown, Palinscar & Purcell, 1986) och även minska sina möjligheter att praktiskt öva läsning (Allington, 1984). Sett ur ett samhällsparadigm är läsförmågan viktig eftersom läsningen leder till att en person kan göra associationer, dra slutsatser, koppla det man har läst och förhålla sig kritisk till sin omvärld (Säljö, 2013). Skolverket (2022) belyser samhällsparadigmet genom att lyfta fram hur ett samarbete mellan skolan och hemmet ska främja elevens personliga utveckling till kreativa, kompetenta, aktiva och ansvarskännande individer och medborgare. Vidare kommenterar Skolverket (2022) att ”Skolan ska vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen.” (Skolverket, 2022, s. 9).

Utifrån den situation jag fann mig i blev det tydligt att jag behövde mer kunskap inom läs- och skrivinlärning i kombination med andra specialanpassade behov. Jag började studera vid sidan av mitt arbete som lärare. Kurser inom läs- och skrivsvårigheter och kurser inom neuropsykiatriska funktionsnedsättningar väckte ett allt större intresse hos mig. Det blev inte längre tillräckligt för mig att veta ”vad” jag skulle undervisa och ”varför” jag skulle undervisa läsundervisning. Det saknades ett ”hur”. Hur skulle jag undervisa för att nå läroplanens mål om att ge alla mina elever möjlighet att lära sig att läsa? Mina blickar riktades mot didaktiken som svarar på ”vad”, ”varför” och ”hur”. Ganska snart efteråt kom nästa fundering- hur kan jag som lärare bidra till att andra lärare får ta del av ett ”hur” och hur kan detta ske utan att jag uppfattas som ytterligare en ”outsider” som studerar lärares vardag.

Det finns, enligt Kincheloe (2012), ett behov av att involvera lärare i forskningen som rör läsundervisningen. Behovet uppstår på grund av att lärare och forskare befinner sig i olika kulturer. Det är snudd på omöjligt för forskare att sätta sig in i och föreslå tillvägagångssätt för hur lärare ska bedriva läsundervisning och omvänt är det snudd på omöjligt för lärare att praktisera forskarnas teorier (Kincheloe, 2012). För att som lärare bidra med ett ”hur” inom det vetenskapliga fältet för läs-skrivinlärning föll mitt val på att genomföra en studie kring lärares upplevelser av sin läsundervisning.

Läsaren kommer att vara utelämnad till att själv läsa det som står i uppsatsen och min önskan är att det är tydligt vad som står bakom orden i uppsatsen och att det leder till en reflektion hos läsaren. Uppsatsen vill bidra med en förståelsehorisont som är möjlig för läsaren att möta. Jag hoppas att min uppsats bidrar till att läsaren ser med nya ögon

läsundervisning och att det leder till att lärare får nya alternativ till att utforma sin undervisning.

## 1.1 Problemområde

I det följande redovisas problemområde, uppsatsens syfte och frågeställning samt uppsatsens disposition. Studiens problemområde befinner sig inom fältet för läsundervisningens didaktik. Problemområdet har bland annat uppmärksammats av Aspelin (2012) som skriver att lärare behöver stöd i hur de kan undervisa utifrån alla elevers behov.

När läraren möter olika behov i ett klassrum kommer deras tid och fokus gentemot de elever som har särskilda behov ta tid från andra elever (Aspelin, 2012). Det finns således en problematik i att lärare ska utforma sin undervisning utifrån alla elevers behov. Aspelins resultat (2012) visar att lärare behöver stöd i hur de kan undervisa utifrån alla elevers behov. Aspelin efterfrågar mer forskning inom området för att skapa bättre förutsättningar till lärande för alla elever. Att belysa hur några lärare utifrån sina upplevelser formar sin läsundervisning kan bidra med en fördjupad förståelse i läsundervisningens komplexitet.

Skolan är på många sätt textbaserad och därför blir det tufft för elever när de upptäcker att de inte kan läsa (Samuelsson, 2009). Samuelsson (2009) skriver att eleverna riskerar att förknippa skolan med olust, osäkerhet och otrygghet. Detta medför en risk att eleverna tappar lusten att lära sig att läsa och skriva. Samuelsson (2009) poängterar att det i läsundervisning är viktigt att redan från början ge eleverna upplevelser av hur det är att glädjas och känna spänning inför att lära sig saker.

För att arbeta förebyggande är det viktigt att lärare tidigt identifierar elevens svårigheter, Torgesen (1998), och utifrån upptäckterna behöver lärare forma och variera sin läs- och skrivundervisning utifrån vilka tillvägagångssätt de upplever stöttar respektive försvårar en god läsinlärning. I Läroplanen (Lgr22) för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet (Skolverket, 2022) framgår det att skolan ska ge alla elever möjlighet att lära sig att läsa. Däremot står det inte i Läroplanen (Lgr22) för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet *hur* skolan ska utforma sin läsundervisning. Det leder till att lärare själva genom sina upplevelser behöver hitta en läsundervisning som erbjuder alla elever en god läsundervisning.



Studiens problemområde befinner sig inom fältet för läsundervisningens didaktik. Hur kan läsundervisningen utformas och varieras så att alla elever, med sina unika förmågor, kan tillgodogöra sig läsundervisning?

### **1.1.1 Syfte och frågeställning**

Att undervisa läsinläring i yngre åldrar är komplext. Teori och praktik skiljer sig åt och det har i forskning efterfrågats fler studier som undersöker andra faktorer som är involverade i hur lärare skapar sin kunskap och sin praktik (Egitim, 2018).

Syftet med studien är att presentera en möjlig förståelse för lärares upplevelser av sin läsundervisning.

För att uppnå studiens syfte har sju lärare genom intervjuer delat med sig av sina upplevelser i läsundervisning. Intervjuerna var semistrukturerade och har varit ett samtal som utgått ifrån frågeställningen:

Hur upplever lärare sin läsundervisning?

### **1.1.2 Disposition**

I denna uppsats diskuteras huvudsakligen lärares upplevelser av sin läsundervisning.

Uppsatsen har inte som mål att presentera ett slutgiltigt svar, målet är att presentera en möjlig förståelse som läsaren själv kan tolka utifrån sin egen förförståelse och på så vis göra till sin egen kunskap.

Uppsatsen har strukturerats utifrån tre abduktiva steg i arbetet med uppsatsen. Den första delen svarar på *vad* lärare upplever i sin läsundervisning. Den andra delen presenterar en sammanfattning av *hur* lärare tolkas utforma sin läsundervisning. Den sista delen, den tredje, presenterar en möjlig förklaring till *varför* lärare kan tolka sina upplevelser olika kring svårigheter och framgångar.

Kapitel 1, 2 och 3 inleder med att presentera litteratur och tidigare forskning i syfte att dels ringa in uppsatsens problemområde, dels att beskriva vad utvald tidigare forskning har redovisat i sina resultat (kapitel 1 och 2). Kapitel 3 beskriver studiens teori, existensiell hermeneutik. Kapitel 4 och 5 redovisar studiens metod och resultat. Jag har använt tematisk analys och existensiell hermeneutisk teori och metodologi för att redovisa ny kunskap. Kapitel 6 är uppsatsens sista kapitel. Kapitel 6 diskuterar valet av metod och studiens resultat diskuteras utifrån två paradig (individualpsykologiskt- och socialinteraktionistiskt) och

tidigare forskning. Slutsats redovisas utifrån studiens resultat och följs av studiens betydelse, författarens reflektioner och avslutas med förslag på vidare forskning och ett varmt tack.

## 2 BAKGRUND

Syftet med kapitlet *Bakgrund* är att sätta in problemområdet i dess sammanhang, ett forsknings- och samhällsrelaterat ramverk. Först redovisas *Arbetet med att hitta litteratur och tidigare forskning*, vilket skett bland annat genom sökningar på internationella databaser. Sedan följer en presentation av *Två rådande paradigmer*, det individualpsykologiska paradigmet och det socialinteraktionistiska paradigmet. Dessa två paradigmer förklarar hur forskare och lärare ser på läsandets och skrivandets natur, mening och funktion (SOU, 1997). Avsnitten *Litteratur* och *Tidigare forskning* har till uppgift att påvisa varför och hur denna studie behövs samt hur studien kan bidra till forskningen inom läsundervisning.

*Litteraturavsnittet* redovisar relevanta delar ur *läsundervisningens grunder och dess metoder* och hur *motivation* spelar in på läsinlärning samt teorier kring *framgångsrik läsundervisning*. Avsnittet avslutas med en sammanfattning.

*Tidigare forskning* redovisar delar av tidigare forskning inom läsundervisningens didaktiska fält och har till uppgift att påvisa varför och hur denna studie behövs och hur studien kan bidra till forskningen inom läsundervisning. Även avsnittet *Tidigare forskning* avslutas med en sammanfattning.

I kapitlet *Bakgrund* framträder ett sammanhang där paradigmer och läsundervisningens grunder och olika metoder, betydelser av relationer och motivation i läsundervisning, vikten av lärarens kunskaper inom den tidiga läs- och skrivundervisningen och lärarens upplevelser utgör denna studies ramverk. Kapitlet *Bakgrund* efterföljs av kapitlet *Teori- existentiell hermeneutik* där jag förklarar studiens teori.

### 2.1 Arbetet med att hitta litteratur och tidigare forskning

Sökningar efter användbara artiklar gjordes i flera databaser, Diva Portal, Eric's Host, Academia och Taylor and Francis online men även Google Scholar. Sökord "läs- och skrivundervisning". Sökningarna i databaserna begränsades med refreegranskad, doktorsavhandlingar, vetenskapliga artiklar och rapporter. Genom att läsa litteratur och avhandlingar har referenslistor använts i sökandet. Sökandet har även skett på "University of

reading” och i ”ProQuest ebook Central” samt i vetenskapliga tidskrifter med refereegranskade artiklar. Sökord som användes är bland annat learning/read, teacher/experiences/reading, reading/struggles och readingdifficulties. Motsvarigheter på svenska är lära/läsa, lärares/upplevelser/läsundervisning, lässvårigheter och framgångar/läsundervisning. Ett urval av litteratur och forskning har gjorts. En del sökningar visade sig vara icke relevanta när jag har läst abstract och resultat. En del tidigare forskning har dessutom ställt likartade frågor vilket ledde till att jag valde de mest relevanta till denna studie, utifrån studiens fråga; Hur upplever lärare sin läsundervisning?

## **2.2 Två avgränsade forsknings- och undervisningsparadigm**

Två rådande paradig redovisas; det individualpsykologiska- och det socialinteraktionistiska paradigmet. De två paradigmen återspeglas under bakgrundens rubriker och används i kapitlet *Diskussion* som tolkningsraster. Tolkningsrastret har till uppgift att synliggöra varför deltagarna upplever svårigheter och framgångar olika.

Det råder delade uppfattningar av forskare och lärare om läsandets och skrivandets natur, mening och funktion (SOU, 1997). Läsandet och skrivandet kan beskrivas som upplevelser som lärare behärskar eller inte behärskar. Det individualpsykologiska paradigmet ställer den enskilde individens psykologiska, biologiska och intellektuella förutsättningar i centrum. Paradigmet fokuserar på att mäta, beskriva och studera läsfärdigheten hos individen. Läsfärdigheten beskrivs i individualpsykologiska paradigmet som en inre mental aktivitet. Ett socialinteraktionistiskt paradig väljer i stället att beskriva läsandet som delar av en människas totala kommunikation (samtalandet, läsandet och skrivandet). Läsandet ses som aspekter av både den individuella människan och hela samhället. Läsforskning som bedrivs utifrån ett socialinteraktionistiskt paradig vill genom sin forskning visa att sociala sammanhang har en avgörande betydelse när vi väljer vad vi läser, skriver och lär.

SOU (1997) skriver att när vi studerar lässvårigheter för att förstå individers lässvårigheter och undervisningens svårigheter belyser vi olika faktorer beroende av vilket paradig vi väljer. De olika paradigmen ställer olika frågor och får olika resultat. Båda paradigmen har fördelar och nackdelar. Det individualpsykologiska paradigmet riskerar att studera individcentrerat med fokus på färdighetsinriktad undervisning och lämnar åt sidan frågor om identitet, relationer och individens förståelse av världen. Ett socialindividualpsykologiskt paradig studerar lärmiljöer, undervisningsprogram och elevens enskilda situation läggs åt sidan (SOU, 1997).

## 2.3 Litteratur

I avsnittet *Läsundervisning och Läsundervisningsmetoder* beskrivs läsundervisning utifrån teorier samt läsundervisning i allmänhet. Avsnittet redovisar även för hur Mathes och Torgesen (1998) ser på konsekvenserna av att vänta för länge med att identifiera elevers lässvårigheter. För att möjliggöra att tidigt identifiera dessa elever menar Swärd (2008) att skolorna har ett ansvar för lärarens fortbildning inom läsundervisning. Under *Motivationens betydelse för läsundervisning och läsinlärning* redovisas hur relationer, elevens självbild och attityder avgör läsundervisningens utfall. Edfeldt et al. (2019) skriver att det är lärarens uppgift att motverka att inte elevens motivation till läsning dalar.

### 2.3.1 Läsundervisning och läsundervisningsmetoder

Läs- och skrivinlärning handlar om den första fasen i en individs strävan efter att erövra skriftspråket. Myrberg (2002) förklarar läs- och skrivinlärning "Läs- och skrivinlärning betecknar den fas i individens utveckling av läs- och skrivförmågan där förmågan att tillämpa skriftspråkets grundläggande konventioner etableras och automatiseras (d v s individen blir läs- och skrivkunnig)" (Myrberg, 2002, s. 6).

Formeln  $\text{Läsning} = \text{Avkodning} * \text{Språkförståelse}$  används för att hitta möjliga vägar till läsning. Hoover och Gough (1990) förklarar modellen "The simple way of reading" med att läsning består av två delar; avkodning och språkförståelse. Formeln "The simple way of reading" kan användas för att identifiera elever med svårigheter i sin läsinlärning. Dock menar Gustafson, Samuelsson, Johansson och Wallman (2013) att modellen inte räcker till i arbetet att identifiera och förklara alla de lässvårigheter som elever har. För att klara det arbetet behöver faktorer i andra förmågor tas i beaktande. Förklaringsmodellen saknar även kopplingar till hur motivation och socioemotionella faktorer påverkar läsinlärningen (Cartwright, Marshall & Wray, 2016).

Scarborough (2001) modell "The Reading Rope" kompletterar vilka färdigheter som ingår i avkodning och menar att förutom bokstavskännet och kopplingen mellan grafem och morfem behöver eleven utveckla en automatisering av bekanta ord. Modellen "The Reading Rope" förklarar att språkförståelse utvecklas genom ordigenkänning, språkstruktur, genremedvetenhet, bakgrundskunskaper och förmågan till resonemang. Språkförståelse uteblir om eleven ägnar alltför mycket energi åt att avkoda och på sikt leder det enligt Sandberg, Hellblom-Thibblin och Garpelin (2015) ofta till att eleven tappar sin motivation att läsa och läser mindre.

Mathes och Torgesen (1998) beskriver hur skolor idag väntar för länge med att identifiera och hjälpa elever med lässvårigheter trots vetskapen om kostnaden av att vänta för länge. Det saknas, menar Mathes och Torgesen (1998), system som effektivt fångar upp dessa elever innan årskurs tre och detta medför en betydande ökad svårighet och en ökad kostnad i att hjälpa eleverna. Vaughn et al. (1996) menar dessutom att en elev som hamnar efter i sin läsinlärning behöver omfattande stödinsatser för att återfå åldersadekvat läsförmåga. För varje månad som går hamnar eleven alltmer efter sina ålderheterogena kamrater på grund av avsatt tid för stödinsatser som tar tid från ordinarie undervisning (Rashotte et al. 1997). Detta förfarande tillskriver Mathes och Torgesen (1998) ”vara en tragedi av högsta rang”. Skolans preventiva insatser torde vara att elever når en ”normal” åldersadekvat förmåga redan i de yngsta skolåren. Även om en elev når dessa kriterier (åldersadekvat läsförmåga) i årskurs ett varnar författaren om att det inte är en garanti för en fortsatt god progression i årskurs två utan insatser. En elev kan allvarligt hamna långt efter i sin läsinlärning under vilken tid som helst i grundskolan och skolan arbetar enligt Mathes och Torgesen (1998) med stödundervisning i stället för med preventiv läsundervisning.

En faktor som spelar roll vid läsinlärning är vårt arbetsminne (Ingvar, 2018). Utan det kan vi inte koda in ny kunskap och inte heller plocka fram gammal kunskap. Arbetsminnet gör det möjligt för oss att minnas instruktioner när vi genomför en uppgift. Ditt arbetsminne överbelastas när all informationshämtning störs av att all kapacitet går till avkodning, det vill säga att du inte kommer ihåg vad du läser (Ingvar, 2018).

Läraren är den främsta nyckeln till elevernas läsinlärning, skriver Snow och Juel (2005). Det innebär att lärarens kompetens och kunskap är avgörande för att den tidiga läsundervisningen ska bli framgångsrik. Läraren behöver vara kunnig och medveten om hur olika delar i läsundervisningen kräver sina olika undervisningsmetoder (Fridolfsson, 2020). När det handlar om elever med lässvårigheter kräver det enligt Fridolfsson (2020) av läraren att hen mycket kunnig i hur de olika undervisningsmetoderna bäst möter de olika svårigheterna och hur detta bäst görs. Valet av inlärningsmetod är oavsett svårigheter eller ej beroende på individens förutsättningar och det innebär att läraren behöver behärska olika metoder (Bilaga E) för att bemöta alla elevers behov (Fridolfsson, 2020). Swärd (2008) skriver att för att lyckas med sin läsundervisning behöver läraren först och främst ha en gedigen utbildning i läs- och skrivinlärning, vilket överensstämmer med Fridolfsson (2020), och genom sin arbetsplats regelbundet erbjudas fortbildning samt hålla sig uppdaterad om aktuell forskning inom läsundervisning (Swärd, 2008). På så sätt kan läraren möta varje elevs behov och använda sig av aktiviteter där eleverna är medskapare (Swärd, 2008).

En av de starkaste framgångsfaktorerna som leder till framgångsrikt lärande är, Gärdenfors (2010), positiva upplevelser. Det innebär att lärarens läsundervisning behöver vara glädjefull och spännande för att eleverna ska lära sig att läsa och skriva. Gärdenfors (2010) skriver att för att information ska bli till kunskap behöver informationen repeteras och presenteras tre villkor som läraren behöver bemästra för att lyckas. Gärdenfors (2010) och Fridolfsson (2020) betonar båda vikten av repetition för att befästa kunskap och beskriver hur en lärare ska lyckas leda eleverna fram till att förstå det material som de har framför sig. Läraren som vill uppnå detta behöver ha en djup förståelse för sitt ämne och veta i vilken ordning materialet ska presenteras för eleven för att eleven ska upptäcka och se mönster. Till sist behöver läraren ha god kunskap i vilka svårigheter en elev kan ha att ta till sig materialet och ha kunskap om strategier för att eleven ska ta sig förbi sina hinder (Gärdenfors, 2010).

### **2.3.2 Motivationens betydelse för läsundervisning och läsinlärning**

Det är lärarens ansvar att förebygga att en elevs motivation i sin läsinlärning inte dalar (Edfeldt et al., 2019). Läraren behöver skapa en trygg miljö som är tillåtande och tolerant. Taube (2013) beskriver en trygg miljö i läsundervisning kännetecknas av lyhördhet, där läraren vägleder och stödjer eleverna till nya upptäckter. Taubes (2013) beskrivning skapar möjligheter för eleverna att utveckla tilltro till sin förmåga att klara av uppgifter. Detta påverkar i en förlängning motivationen i en positiv riktning (Taube, 2013). Edfeldt et al., (2019) funderar kring huruvida motivationen påverkar en elevs läsinlärning. Kan det vara motivationen som är drivkraften när en elev med lässvårigheter läser en avancerad text inom ett område som eleven är särskilt intresserad av (Edfeldt, 2013)?

Det som avgör om en elev blir motiverad av en uppgift är enligt Carlsson Kendall (2016) avhängt relationen mellan eleven och läraren. Skolverket (2021–2022) skriver att det är elevens tro på sin egen förmåga och elevens motivation som är centrala faktorer i läsinlärning. Därav är det viktigt att läraren kan individualisera läsundervisningen och Skolverket (2021–2022) betonar att det är en utmaning för lärare att hitta läsmaterial som skapar motivation för elever. Ett klassrumsklimat som leder till att eleverna kan tillgodogöra sig undervisningen bör enligt Taube (2013) vara accepterande, välkomnande och inlärningsvänligt. Läraren behöver tänka ut olika sätt att ofta ge eleven positiv uppmärksamhet. Taube (2013) säger att när läraren och eleven har ett samtal bör läraren undvika att fokusera på tillrättavisningar om hur eleven ska eller inte ska göra då det kan leda till en på sikt utebliven motivation.

Edfelt (2019) beskriver att det finns ett samband mellan att lässvårigheter i tidiga åldrar har en påverkan på elevens självbild och självförtroende. En låg självbild och ett tilltörnat självförtroende som uppstått på grund av lässvårigheter kan på leda till att eleven utvecklar en stress i att lära sig att läsa. Det kan i sin tur leda till att eleven undviker läsning (Edfelt, 2019). Att läsa och skriva behöver därför bli en del av elevens självbild, då eleven läser för sin egen skull och eleven lär sig då att läsa (SOU 1997:108). Eleven behöver se sig som en läsare och känna tilltro till den egna förmågan i att läsa, den tilltron behöver komma från både lärare och kamrater (SOU 1997:108).

Klasslärarens attityder mot eleven påverkar hans självbild och deras föreställning om vem de är. Attityderna kan vara både positiva och negativa och kan påverka elevens läsning (Taube, 2013). Carlsson Kendall (2016) beskriver att eleven som utsätts för orimliga krav och misslyckas eventuellt kommer att utveckla en dålig självbild. Eleverna som om och om igen upplever överkrav och ständiga misslyckanden kan till slut hamna i psykosociala svårigheter (Carlsson Kendall, 2016).

### **2.3.3 Sammanfattning litteratur**

Läsundervisning och motivation är två faktorer som tillsammans sörjer för god läsundervisning och läsinläring. Det råder olika uppfattningar om läsandets natur. Det individualpsykologiska paradigmet fokuserar på att mäta och studera individens läsfärdighet och det socialinteraktionistiska paradigmet fokuserar på att läsandet är delar av människans sammanlagda kommunikation. Den avgörande faktorn i läsundervisning är enligt Swärd (2008) lärarens kunskaper och att arbetsplatsen tillhandahåller fortbildning samt att läraren håller sig uppdaterad om forskningen inom fältet.

”The simple way of reading” är en vanligt förekommande formel som används för att förklara vad läsning är; avkodning och språkförståelse (Hoover & Gough, 1990). Uteblir den ena faktorn uteblir läsförmågan. Olika läsinlärningsmetoder utgår från olika teorier om hur man bäst tillägnar sig läsningens grunder (Fridolfsson, 2020). Enligt Mathes och Torgesen (1998) fångar inte skolorna upp tillräckligt många elever som har svårigheter i att lära sig att läsa. Mathes och Torgesen (1998) ifrågasätter nuvarande användande av stödinsatser då stödinsatserna sker på bekostnad av andra skolämnen. Betraktat utifrån ett individualpsykologiskt paradigm ses elevens biologiska förutsättningar som avgörande för elevens läsutveckling. Biologiska förutsättningar beskrivs i litteraturen som elevens arbetsminne, förmåga till språkförståelse och avspeglar sig även i hur bedömningar av elevens förmågor avgör framtida stöd.

Motivation är kopplat till det socialinteraktionistiska paradigmet som ämnar visa hur sociala sammanhang avgör vårt läsande. Litteraturen berättar hur läsundervisning är förknippat med läsinlärning och glädje och spänning och dessa är enligt Gärdenfors (2010) viktiga ingredienser i motivation.

## 2.4 Tidigare forskning

Den tidigare forskningen (både internationellt och nationellt) har tematiserats; *Läsundervisning, Motivation och Lärares upplevelser*. *Läsundervisning* sammanfattar och jämför resultatet från PIRLS 2023 med PIRLS 2016 och det som tydligt framträder är hur elevers hemresurser spelar roll för elevens läsförmåga. Under *Motivation* understryker Quirk et al. (2009) hur elevens läsflyt i årskurs 2 förutsäger elevens framtida läsförståelse, vilket kopplas till vikten av motivation. *Lärares upplevelser* redovisar en studie genomförd av Egitim (2017) där resultatet tydligt visar att lärares tidigare upplevelser i läsundervisning bestämmer val av undervisningsmetod och strategier.

### 2.4.1 Läsundervisning

Skolverket (2023) sammanfattar resultatet från undersökningen PIRLS 2021 (Progress in International Reading Literacy Study). PIRLS genomförs internationellt (50 länder deltar) vart femte år. Syftet är att kartlägga läsförmågan och attityder om läsning hos elever i årskurs fyra. Lärarna, eleverna och deras vårdnadshavare deltar genom att besvara en enkät om läsvanor. Skolverket ansvarar för undersökningen i Sverige och sammanfattar Sveriges resultat i studien. Resultatet från år 2021 bör enligt Skolverket (2023) betraktas utifrån att en pandemi rådde under undersökningens genomförande. Sedan PIRLS 2016 fram till 2021 har svenska elever minskat sina resultat. Andelen svenska elever som inte når upp till lägsta nivån har dubblats sedan 2016 och andelen som presterar på högsta nivå är oförändrad. Skolverket (2023) skriver att det är elevernas hemresurser som är den starkaste faktorn till resultatet. Rapporten visar vidare att svenska elever läser mer idag än 2016. Elevernas inställning till läsning är dock mer negativ idag. Både motivation, självförtroende i sin läsning och hemresurser kopplas samman med den nedåtgående trenden. Skolverket (2023) redovisar att lärarna upplever en begränsning i läsundervisningen av elever som saknar grundläggande läskunskaper. Även elever i behov av anpassningar i sin läsundervisning beskrivs begränsa lärarnas läsundervisning (Skolverket, 2023). Detta visar sig extra tydligt i de skolor där eleverna saknar goda hemresurser. Resultatet kan inte kopplas samman med lärarnas utbildningsnivå då lärarna som deltagit i PIRLS har lika hög utbildning, oavsett



elevunderlag och dess hemresurser. Rapporten från 2017 belyser att läsförmågan speglar av sig i hur elever kan ta till sig andra kunskaper i andra skolämnen (Skolverket, 2017). Rapporten (Skolverket (2023) visar också att en god läsförmåga skapar förutsättningar till en framtid där eleverna har goda utsikter att delta i samhället.

Är det möjligt att bedriva en skicklig läs- och skrivundervisning utifrån lärares perspektiv på svårigheter och möjligheter? Den frågan har Alatalo (2011) studerat och kommer i sin studie fram till att många av de deltagande lärarna saknar grundläggande kunskaper om läsinlärning. Alatalo anser i sin studie att många av de lärare som deltog har bristfälliga kunskaper om läsinlärning på grundläggande nivå. Kunskaper om fonologisk och fonemisk medvetenhet och kunskaper om hur talspråk och skriftspråk samverkar. Detta påverkar enligt Alatalo (2011) elevens läsinlärning och är en av grunderna för att förstå processerna i läs- och skrivinlärning. Det är först när vi kan förstå samverkan dem emellan som läraren kan bedriva en god läs- och skrivundervisning. Eftersom det sällan reflekteras över lärarnas läsundervisning, enligt Alatalo (2011), är det svårt för lärare att se hur deras läsundervisning utvecklar elevernas läsning. Resultatet i Alatalos studie (2011) beskrivs bero på att lärarna i så pass hög grad bemöter eleven för att bygga elevens självkänsla. När detta sker får den systematiska läsinlärningen får stå åt sidan. Läraren väljer, av hänsyn till den enskilde eleven, en läsundervisningsmetod som inte en pekar ut en specifik elev med lässvårigheter. Det kan enligt Alatalo (2011) bero på att lärare inte har den kunskap som krävs för att omsätta teorier om läsinlärning i praktiken.

Enligt en studie som Barati och Biria (2011) genomförde har högläsning en betydande roll för hur elever lär sig att förstå det skrivna ordet. Vid högläsning utvecklar elever sin läsförståelse genom att associera det lästa med tidigare egna upplevelser. Läsförståelse handlar om att förstå vad en text handlar om och för att förstå behöver det som ska förstås sättas in i en kontext. Många gånger kan en individ i ett samtal förstå vad som sägs utifrån hur en person använder sin röst och med en känsla av rummets atmosfär. Det är då lättare att förstå än att enbart lyssna till de lästa orden. Studien som Barati och Biria (2011) genomförde visade att förmågan till hörförståelse är viktig då det handlar om att utveckla förmågan till att läsa inferenser och att högläsning med intonation utvecklar elevens läsförståelse. Skickliga läsare hade en högre hörförståelse och en högre förmåga till att läsa inferenser. En faktatext kan lättare förstås genom tidigare upplevelser (Barati & Biria, 2011) eftersom texttypen inte kräver förmågan att förstå hur någon använder sin röst.

### **2.4.2 Motivation**

I en studie gjord av Chou, Cheng och Cheng (2016) vill författarna studera hur ett klassrum designat för tidig läsinlärning tog sig ut. Författarna deltog i klassrummet som deltagande observatörer. Genom observationer ville författarna interagera med eleverna i deras läsaktiviteter och få fatt i deras behov, intressen och utveckling i läsning, enligt Chou et al., (2016). Intervjuerna med eleverna skedde utifrån en intervjuguide framställd för att intervjua barn och utgick från en bok som eleverna läste. Studiens resultat belyser tre områden. För det första bidrar öppna läsmiljöer och läsresurser till att eleverna kan läsa "för sig själva" och det stärker elevens självförtroende. Detta utvecklar elevens tro på sin läsning och även hans läsförmåga. Det andra förslaget handlar om vikten av att läraren erbjuder varierade läsaktiviteter. Då utmanas eleverna i sin läsning i olika texttyper, i sitt kritiska tänkande och i sitt kreativa tänkande. Tredje och sista förslaget visar att det är viktigt att läraren vet när det är rätt tidpunkt att ge eleven nya strategier i sin läsning. Tidpunkten är viktig för att förhålla sig till elevens förmågor och väcka intresse hos eleven. Författarna skriver att lärarens attityd och deltagande i läsningen influerar elevens syn och progression i hans läsinlärning. Därav bör läraren själv delta och engagera sig i elevernas läsning. Det är viktigt att visa eleven att läsning inte bara är för eleven själv utan att läsning är till för alla (Chou et al., 2016).

Quirk, Schwanenflugel och Webb (2009) undersökte med hjälp av teorier om läsflyt sambandet mellan läsmotivation och läsförmåga hos elever i årskurs två. Läsflyt är en viktig brygga mellan att läsa enkla ord till att utveckla läsförståelse och enligt författarna sker denna utveckling under årskurs två. Quirk et al. (2009) skriver att läsflytet tillåter elever att läsa komplexa texter, till exempel en kapitelbok. Läsflyt är dessutom en förmåga som visar sig publikt i och med att elever ombeds att läsa högt inför klassen. Elevens läsflyt i årskurs två förutsäger elevernas framtida läsförståelse, enligt Quirk et al. (2009). Därav är det viktigt att förstå hur läsflyt påverkar motivation i just årskurs två. Studiens resultat visar att dagens utbildningssystem med återkommande bedömningar på elevernas läsförmåga lätt leder till att läraren glömmar bort hur viktig elevens motivation är för att utveckla läsflyt.

Läsundervisningen tenderar att fokusera på en systematisk läsinlärning som inte tar hänsyn till hur undervisningen motiverar eleven till läsning. Resultatet visar även att elever med lässvårigheter får en låg självbild när de inte lär sig att läsa. Lärare tenderar att inte förstå att motivationen är en faktor som saknas (Quirk et al., 2009). Studiens slutsats är att när elevens läsflyt testas (antal ord lästa på viss tid) behöver läraren fokusera eleven på hur eleven ska bli en bättre läsare (hitta elevens motivation) och inte låta eleven bli en elev som tävlar med sina klasskamrater om att läsa flest ord på testet. I stället för att använda elevens antal lästa ord som en måttstock för elevens måluppfyllelse visar studien att läraren bör överväga att använda elevernas motivation som måluppfyllelse (Quirk et al., 2009).

Unrau, Ragusa och Bowers (2014) presenterade i sin studie att motivationen till att läsa ökade när elever upplevde att de har en god relation med sin lärare. Resultatet visar att lärare behöver se alla elever som individer och alla elever som en grupp. Det krävs mer engagemang av lärarna och resultatet poängterade att lärarna tycker att det är värt arbetet. Lärarna visade intresse för elevernas intressen och det ökade relationen emellan dem. Eleverna upplevde sig vara uppskattade av lärarna och motivationen till att läsa ökade av goda relationer (Unrau et al., 2014). Fler sätt att skapa relationer berättades vara att läsa tillsammans, prata om böcker och att elever upplevde lärarnas stöd i sin läsinlärning. När eleverna upplevde att lärarna var närvarande i deras läsinlärning ökade elevernas motivation. Även Schmidt (2013) betonar i sin studie att relationen mellan lärare och elever är viktig. I sin studie visar Schmidt (2013) att när lärarna blir läsande förebilder skapas en relation som påverkar elevernas motivation till att läsa.

Almazroui, Rashedi, Badri och Yang (2018) redovisar i sin studie relationen mellan lärare och hemmiljö. Resultatet visar att relationen mellan lärare och hemmiljön påverkade elevernas utveckling i både motivation och intresse för att läsa. En annan studie som genomförts av O'Garra (2017) visar liknande resultat. O'Garry (2017) undersökte hur relationen mellan lärare och vårdnadshavare påverkar elevernas motivation till att läsa. Resultatet visar att när lärarna involverade elevernas vårdnadshavare påverkades elevernas motivation i att lära sig att läsa.

### **2.4.3 Lärares upplevelser av att utforma sin praktik**

Egitim (2017) genomförde en studie med fyra deltagande lärare vid en engelskspråkig institution i Japan. Syftet med studien var att kartlägga hur lärares tidigare upplevelser av inlärning avgjorde deras övertygelser och strategier i undervisningen. Institutionen undervisar en-till-en och det innebär att läraren behöver olika strategier för varje elev. Empiri samlades in genom en kvalitativ studie med semistrukturerade intervjuer. Syftet med intervjuerna var att samla in lärares övertygelser om den ideala undervisningsmetoden, deras upplevelser av undervisning och vilka strategier de föredrog i läsundervisning. Resultatet visar att lärares praktiska kunskap formar deras praktik. Framför allt var det tydligt att lärares tidigare upplevelser i undervisning bestämmer val av undervisningsmetod och strategier. Utifrån sitt resultat rekommenderar Egitim (2017) fler studier som bland annat undersöker andra faktorer som är involverade i hur lärare skapar sin kunskap och sina praktiker.

#### **2.4.4 Sammanfattning tidigare forskning**

En god tidig läsundervisning visar sig i Alatalos (2011) studie vara beroende av lärarens kunskaper att omsätta sina kunskaper i läsundervisning i sin praktik. Studiens resultat visar att lärare tenderar att eftersträva att inte peka ut någon elev med lässvårigheter. I denna sträva försvinner den systematiska läsundervisningen (Alatalo, 2011). Att inte peka ut en elev härrör från det socialinteraktionistiska paradigmet där den enskilde eleven läggs åt sidan. Chou et al., (2016) genomförde en studie för att studera hur ett klassrum kan designas för god läsutveckling. Författarna påvisar att läsmiljöer, varierad läsundervisning och förmågan att identifiera när en elev är redo för nya strategier i sin läsning är viktiga komponenter i hur lärare motiverar sina elever att lära sig läsa. Alla tre strategier hör hemma i det socialinteraktionistiska paradigmet. Vidare visar studien att lärarens egen delaktighet i undervisningen är viktig för att visa eleven att läsning är för alla. Gidlund (2020) och Aspelin (2012) har studerat hur relationen mellan elev och lärare påverkar elevens progression och det socialinteraktionistiska paradigmet understryker relationer. Sett utifrån det individualpsykologiska paradigmet ser vi att Aspelin (2012) och Roorda och Koomen (2021) understryker att relationen mellan elev och lärare än ytterst viktig för progressionen hos elever med neuropsykiatriska funktionshinder. Egitim (2017) skriver att lärarens tidigare upplevelser formar deras praktik. I Egitims studie från 2017 framkommer att det främst är lärarens tidigare upplevelser i läsundervisning som bestämmer val av undervisningsmetod och strategier. Val av olika undervisningsmetoder hör hemma i det socialinteraktionistiska paradigmet.

### **3 TEORI- EXISTENTIELL HERMENEUTIK**

Kapitel *Teori- existentiell hermeneutik* inleds med val av teori och vad hermeneutik är. Valet av teori var till en början inte självklart. Hermeneutiken är bred och det krävdes mycket inläsning för att landa i vald teori- existentiell hermeneutik. Vidare presenteras vad existentiell hermeneutik innebär och följs av en presentation över hur horisonter och den aletiska hermeneutiska cirkeln har använts i denna studie. Den aletiska cirkeln arbetar med förförståelse och förståelse som till slut sammansmälter till ny kunskap om ett fenomen.

#### **3.1 Val av teori**

För att hitta en teori som passade väl in i studien sökte jag en teori där upplevelser är centrala och där det är möjligt att presentera min egen förståelse av studiens data. Bland de uppsatser jag läste som rör sig inom det didaktiska fältet läsundervisning är användandet av

det sociokulturella perspektivet som teori vanligt. Denna studie hade dock inte för avsikt att bidra med en sanning. Den här uppsatsens avsikt var att presentera kunskap som leder till att läsaren skapar sin egen förståelse och sin egen tolkning av mina tolkningar (Ödman, 2022). Uppsatsen behövde därav använda en teori och en metodologi som möjliggjorde detta.

Min blick riktades mot hermeneutiken som av Alvesson och Sköldberg (2021) beskrivs använda texttolkning som sin utgångspunkt. Alvesson och Sköldberg (2021) förklarar att hermeneutikens huvudtema från allra första början, och fortfarande är, att förståelsen av en mening endast kan förstås om den sätts in i helhetens sammanhang. Aristoteles beskriver tolkningens väsentligaste funktion, nämligen ”att förmedla kunskap som gör det möjligt att förstå en tidigare ofattbar verklighet” (Ödman, 2022, s. 75). Under renässansen användes hermeneutiken för att förklara att en bibeltext (delen) endast kan förstås om den sätts in i bibelns sammanhang (helheten). Inom hermeneutiken återfinns två huvudinriktningar, den objektiverande hermeneutiken och den aletiska hermeneutiken (Alvesson & Sköldberg, 2021).

### **3.2 Existensiell hermeneutik**

Alvesson och Sköldberg (2021) beskriver att den aletiska hermeneutiken till skillnad från den objektiverande hermeneutiken (som söker sambandet mellan subjektivt tänkande och objektiv verklighet) vill avslöja det ”fördolda”. Alvesson och Sköldberg (2021) förgrenar den aletiska hermeneutiken i tre underkategorier som var och en tolkar ”det fördolda” på olika sätt. Den existentiella hermeneutiken tolkar att det fördolda är strukturer av bortglömda egenskaper som ligger till grund för vår tillvaro. Poetisk hermeneutik anser att det fördolda bildar ett underliggande mönster av metaforer. Slutligen säger misstankens hermeneutik att det fördolda är något skamligt som människan har förträngt (Alvesson och Sköldberg, 2021).

Under studiens datainsamling framträdde den aletiska hermeneutiken som ändamålsenlig, särskilt den så kallade existentiella hermeneutiken. Den existentiella hermeneutiken anser att upplevelsen är utgångspunkten för all kunskap, vilket svarar mot min studie vars empiri utgörs av berättade upplevelser (Ödman, 2022). Denna studie använder den existentiella hermeneutiken som metodologi förankrad i den existentiella hermeneutikens teori. Genom att använda den existentiella hermeneutiken som metodologi, Ödman (2022), kan studien presentera ett resultat som gör det möjligt för läsaren att själv skapa sin förståelse, utan att jag presenterar en livsvärld som om den vore sanningen.

Den existentiella hermeneutiken menar, enligt Alvesson och Sköldbberg (2021), att all kunskap redan finns men är för närvarande dold. Varje förståelse är en del/ett bidrag till människans självförståelse. För att förstå andra människor behöver du tränga in i andras världar, deras horisont (Alvesson & Sköldbberg, 2021). Alvesson och Sköldbberg (2021) beskriver hur Gadamer delade antikens filosofer i att se tänkandet som en del av livet. Kunskap ses inte som en ägodel utan kunskap är något människan deltar i. Den existensiella hermeneutiken eftersträvar enligt Alvesson och Sköldbberg (2021) inte med att komma fram till ett svar, det är processen med att förstå ett fenomen som blir din kunskap. Den aletiska hermeneutiska cirkeln förklarar hur kunskapssökandet går till (Alvesson & Sköldbberg, 2021).

### **3.3 Horisont och den aletiska hermeneutiska cirkeln utifrån denna studie**

Den värld i vilken människan är i kallas inom den aletiska hermeneutiken för människans *horisont*, enligt Alvesson och Sköldbberg (2021). Denna studie ämnade studera hur lärare upplever sin läsundervisning. För att göra det utgick studien från att varje människas värld består av en horisont av meningar (Alvesson och Sköldbberg, 2021). Informanterna i denna studie hade sina egna förutfattade meningar om läsundervisning och det är genom att kliva in i informanternas horisont som vi kan uppnå förståelser som leder till kunskap (detta har i denna studie skett genom intervjuer). När du kliver in i den andres horisont, dennes värld, för att förstå, krävs en egen förförståelse (dina egna förutfattade meningar) och samtidigt kan din egen förförståelse utgöra ett hinder för att förstå (Alvesson och Sköldbberg, 2021). Den aletiska cirkeln försöker bemöta och förhindra detta genom att forskaren pendlar mellan den andres horisont och sin egen horisont. Vi behöver i detta pendlande hitta de frågor som materialet ställer till oss. Alvesson och Sköldbberg (2021) beskriver att på detta sätt kan forskaren berika sin egen horisont och det uppstår till slut en sammansmältning av de två horisonterna, sammansmältningen är den nya kunskapen, skriver Alvesson och Sköldbberg (2021).

Den hermeneutiska cirkeln är således forskarens verktyg för att förstå empiri och finna kunskap (Alvesson & Sköldbberg, 2021). I denna studie innebar det att jag genom att använda min egen förförståelse (redovisas under trovärdighet) för att förstå deltagarnas förståelse kommit fram till en ny förståelse. När ny förståelse uppnåddes ställdes en ny fråga till den nya förståelsen och tolkades med nyss nyvunnen förståelse, som i det skedet blev till min nya förförståelse. Alltså sätts enligt Alvesson och Sköldbberg (2021) inte flera ”delar” in i den aletiska cirkeln för att uppnå en helhet. Varje förförståelse skapar en ny förståelse. När

forskarens förförståelse till slut sammansmälter med förståelsen, kunskapen är inte längre fördold, har forskaren ny kunskap som kan presenteras för läsaren (Alvesson & Sköldberg, 2021). Denna nya kunskap redovisas i kapitel *Resultat* och *Diskussion*.

## 4 METOD

I detta kapitel redogör jag för den methodsyn som studien utgår ifrån. Bengtsson (2001) förklarar hur en reflekterande metod inom existentiell hermeneutik innebär att uttolkaren interagerar och tolkar med de människor som studeras i syfte att förstå fördolda strukturer av bortglömda egenskaper som utgör grunden i vår tillvaro. Under avsnitt *Metodologi* redogörs val av metoden kvalitativ metod med förankring i litteratur och teori. Ödman (2022) skriver att vi behöver ta del av andras upplevelser, arbeten, samla in material och göra iakttagelser för att kunna tolka ett fenomen och finna kunskap, därför har jag använt semistrukturerade intervjuer som insamlingsmetod av data. Under avsnittet *Genomförande* redogörs tematisk analys och under tredje avsnittet *Forskningsetik* redogörs för hur studien beaktar forskningsetiska principer.

### 4.1 Methodsyn

Interagera och tolka är inom hermeneutik själva kärnan i dess methodsyn. Det betyder inte att metoden inte har en förankring i teori, forskarens antaganden och begrepp avgör hur fenomenet för studien gestaltas och tolkas (Alvesson & Sköldberg, 2021). Detta innebär att varje metod behöver redovisas noggrant. Det är inte möjligt att vara lyhörd inför informanternas upplevelser om forskaren har fördomar. Kategoriseringar ska därför göras utifrån det studerade, det är inte möjligt att pressa in informanternas utsagor i redan givna kategorier. En reflekterande metod inom existentiell hermeneutik innebär att uttolkaren interagerar och tolkar med de människor som studeras, (andra uttolkare) i syfte att förstå fördolda strukturer av bortglömda egenskaper som utgör grunden i vår tillvaro. Bengtsson (2001, s.24) förklarar: ”Innan vi presenterar våra lösningar och teorier bör vi med andra ord försäkra oss om hur företeelserna själva är beskaffade, och när vi gjort det, tala utifrån dem.”

Gadamer (1997, s. 173.) understryker lyhördheten med dessa ord;

Utan en frågande aktivitet gör man inga upplevelser. Insikten att saker ligger annorlunda till, än vad man först trodde, förutsätter förstås att man ställer frågan om hur saken egentligen är

beskaffad. Den öppenhet som ligger i erfarenhetens väsen, öppnar logiskt sett för sakens skiftande beskaffenhet. Öppenhet har frågans struktur.

## **4.2 Metodologi**

Under kapitel *Metodologi* presenteras *kvalitativ metod* och den semistrukturerade intervjun. Ödman (2022) skriver att om vi vill förstå ett fenomen behöver vi ställa oss själva utanför verkligheten. Den semistrukturerade intervjun har inneburit att jag har tillåtits att vara flexibel och låta den intervjuade utveckla sina tankar och svar (Denscombe, 2022). Hur genomförandet av de semistrukturerade intervjuerna har gått till beskriver jag under avsnittet *Genomförande*.

### **4.2.1 Kvalitativ metod**

Vi kan aldrig ställa oss själva utanför verkligheten om vi vill förstå ett fenomen (Ödman, 2022). Vi behöver ta del av andras upplevelser, arbeten, samla in material och göra iakttagelser (Ödman, 2022). Genom att tolka intervjuer kan vi förstå ett fenomen (Ödman, 2022). För att få fatt i lärares upplevelser utgår studien från informanternas upplevelser till skillnad från kvantitativa studier som utgår från forskarens egna idéer om vilka dimensioner som ska undersökas (Alveskog & Sköldberg, 2021).

Den semistrukturerade intervjun skiljer sig enligt Denscombe (2022) från den strukturerade intervjun. Skillnaden ligger i att intervjuguiden innehåller teman som ska behandlas och inte som i den strukturerade intervjun där forskaren har stark kontroll över frågorna och informantens svarsalternativ är begränsade. För denna studie är fördelen med den semistrukturerade intervjun att jag har tillåtits att vara flexibel och låta den intervjuade utveckla sina tankar och svar (Denscombe, 2022). I likhet med Denscombe (2022) beskriver Kvale och Brinkman (2021) att i en kvalitativ forskningsintervju produceras kunskap genom ett socialt samspel mellan intervjuaren och den intervjuade. Forskarens kunskaper om ämnet är viktigt eftersom det krävs för att kunna ställa följdfrågor (Kvale & Brinkman, 2021). Kvale och Brinkman (2021) poängterar att den data som produceras vid en kvalitativ forskningsintervju bygger på intervjuarens ämneskunskaper. Intervjuarens ämneskunskaper organiserar intervjun och sedan med att analysera empirin (Kvale & Brinkman, 2021). Min egen "inblandning" i form av egna värderingar och bakgrund innebar att tolkning av insamlade data delvis skedde under insamlandet, till skillnad från en kvantitativ metod som bearbetar data efter insamlandet (Denscombe, 2022). Min kunskap redovisas som *förförståelse* i ett avsnitt längre fram.



Abduktion tillåter att analysen av den insamlade empirin kombineras med tidigare teorier i litteraturen för att inspirera och upptäcka mönster som ger förståelse. Alvesson och Sköldbberg (2021) använder positivismens exempel med svanar och färger för att förklara skillnaderna mellan deduktion, induktion och abduktion. Deduktionen skulle säga att om en fågel är vit så är det en svan och dra slutsatsen att om vi stöter på en svan så är den vit. Induktionen ser först en vit svan, sedan en till vit svan och så vidare och drar slutsatsen att alla svanar är vita. Abduktionen skulle se en svan med en viss färg och sedan förklara hur underliggande mönster påverkar färgen på svanen. Alvesson och Sköldbberg (2021) beskriver hur en abduktiv pendlare process mellan empiri och teori leder till att man ”äter sig in i teorin”. Skillnaden mellan en induktiv ansats, en deduktiv ansats och en abduktiv ansats blir enligt Alvesson och Sköldbberg (2021) att den abduktiva ansatsen tillåter förståelse. Genom att tillämpa kvalitativa semistrukturerade intervjuer med öppna frågor, abduktion och existentiell hermeneutik kan denna studie bidra med att presentera en förståelse av läsundervisning utifrån deltagarnas upplevelser.

### **4.3 Genomförande**

Under avsnitt *Genomförande* presenteras *Tematisk analys, Urval, Materialinsamling, Materialbearbetning, Trovärdighet och giltighet* och *Forskningsetiska ställningstaganden*. *Tematisk analys* har bidragit med möjligheten att tolka informanternas upplevelser och deras livsvärldar, Kvale (2021). Sju informanter utgör *urvalet* och varje informant bidrar med sina kompetenser inom läsundervisning. För att genomföra intervjuerna togs en intervjuguide fram och intervjuerna förbereddes noga, detta redovisas under *Materialinsamling*. Under *Materialbearbetning* redovisas arbetsprocessen från utsaga till tema. *Trovärdighet och giltighet* förklarar med hjälp av Kvale och Brinkman (2021) de kvalitetskriterium som vid kvalitativa studier innebär att forskaren redogör för sin förförståelse av det fenomen som studeras. Min egen förförståelse redovisas. Avsnittet *Genomförande* avslutas med *Forskningsetiska ställningstaganden* som har följt Vetenskapsrådets riktlinjer (2010). Efter *Genomförande* redovisas studiens *Resultat*.

#### **4.3.1 Tematisk analys**

Genom att använda en tematisk analys som är grundad i en existentiell hermeneutisk ansats skapas en möjlighet att tolka informanternas upplevelser och deras livsvärldar (Kvale, 2021). Tematisk analys har i denna studie inspirerats av Alvesson och Sköldbberg (2021), Tivenius

(2021) och Ödman (2022). Den här studien har utgått från en abstraktionstrappa i fem steg. Det första steget är *materialinsamling* där förberedelser innan intervjuerna samt efterbearbetning redogörs. *Materialbearbetning* består av utvald empiri som tillkommit genom tolkningar. De teman som framkommit i studien är; ”Elevens förutsättningar för läsinlärning”, ”Psykisk hälsa” och ”Varierad undervisning”. Det tredje steget är *Tolkningsresultat*. Det fjärde steget är *Resultatdiskussion* och det femte är *Slutsats*.

### **4.3.2 Urval**

Kriterierna för denna studie var att informanterna skulle vara behöriga grundskollärare mot de yngre skolåren. Vidare skulle informanterna vara behöriga i att undervisa i skolämnet svenska. Informanterna skulle utöver sitt uppdrag som lärare visa sin kunnighet i undervisningens konst på ytterligare en arena. Anledningen till kriteriet att visa sin kunnighet på fler än en arena är för att jag har strävat mot att få ett brett underlag. Att ”maximera” möjligheten att få tillgång till olikheter är enligt Eneroth (1984) att föredra när man med sin studie vill få syn på många olika data. På grund av tidsfristen för studiens tidsram och min strävan efter att ”maximera” tillgången till olikheter har jag genom personliga kontakter tillfrågat lärare som jag vet möter kriterierna om deltagande i studien. Dock är jag medveten om att antalet informanter inte kan ses som vare sig representativt eller mättat eftersom sju informanter inte kan anses representera ”alla” lärare.

Presentationen som följer ämnar presentera informanternas engagemang, förespråkade läsmetoder och visa den bredd som urvalet möjliggjort. En av informanterna är utbildad inom Reggio Emilia och kan bidra med en erfarenhet från kreativ utformning av läsundervisning. En av deltagarna studerar specialpedagogik (inriktning läsinlärning) vid sidan av sitt arbete som lärare och kan bidra med en fördjupad syn på läsundervisning. Fyra av studiens lärare föreläser (vid sidan av sitt läraryrke) om vardera kooperativt lärande, tidig läsundervisning, lärmiljöer och Reggio Emilia inspirerad läsundervisning. Kooperativt lärande bidrar i studien till ytterligare ett sätt att utforma sin läsundervisning. Att föreläsa kring den tidiga läsundervisningen sörjer för goda kunskaper i ämnet. Två av informanter är förstelärare i svenska, vilket torde bidra med en fördjupad erfarenhet och kunskap. En informant är förstelärare i matematik, det ger studien en bredd i engagemang i sin undervisning och en informant är förstelärare i elevinflytande vilket bidrar med en förståelse för eleven. Tre av informanterna är vid sidan av sitt läraryrke läromedelsförfattare inom läsundervisning, gruppstärkande aktiviteter i skolan och lärmiljöer, även detta indikerar på goda kunskaper och erfarenheter. En av studiens informant avslutade under uppsatsens skrivande sitt läraryrke och arbetar idag heltid med att skriva läromedel, detta bedöms inte

påverka resultatet. I resultatdelen av uppsatsen används inte några beteckningar eller uppiktade namn för att hänvisa till någon specifik av de sju informanterna.

### **4.3.3 Materialinsamling medelst intervjuer**

En intervjuguide med teman togs fram (Bilaga C). Guidens olika teman har skrivits utifrån studiens frågeställning. Några dagar innan intervjuerna startade gjordes en ”testinspelning” med inspelningsfunktionen på Zoom för att säkerställa att den fungerade som förväntat. Ett enkelt anteckningsunderlag skapades och skrevs ut innan intervjuerna.

En tydlig struktur för intervjuerna presenterades för informanterna. Jag visade respekt och hänsyn till informanterna och avbröt inte deras berättande. Följdfrågor ställdes när informanten avslutat sitt berättande. I intervjuerna har det varit viktigt att vara uppmärksam på vad och hur informanten har berättat (Ödman, 2022). Den första intervjun skulle komma att användas som en pilotintervju om den inte hade fallit väl ut, det var även informanten informerad om.

För att minska risken för att eventuella bakgrundsljud skulle distrahera eller påverka uppmärksamheten på informantens berättelse arbetade jag i ett avskilt rum. Mötet startade mindre formellt med att välkomna informanten och säkerställa att informanten var trygg med situationen ”Känner du att allt känns bra, är det något du vill fråga innan vi börjar?”. Inspelning av intervjuerna startade efter frågorna ”Intervjun kommer att spelas in både med ljud och bild och jag kommer att anteckna under tiden” ”Vill du fortfarande delta i min studie?”. Intervjuerna spelades in både med video och röst. Den version av Zoom som användes tillåter 30 minuter inspelningstid och det blev även en indikator på hur länge intervjuerna kunde pågå. När det var tio minuter kvar av tiden sammanfattades det som sagts och öppnade upp för eventuella ytterligare kommentarer. För att sörja för ett tydligt tack för deltagande och en positiv upplevd intervju avrundades mötet när det var cirka tre minuter kvar av tiden. Informanterna hade innan intervjuerna skriftligt tagit del av kontaktuppgifter till mig och min handledare, informanterna ombads kontakta någon av oss i händelse att de upplevde något negativt i samband intervjun eller i efterhand.

Under och efter varje intervju antecknade jag hur intervjun gick, även om informanten lät nervös eller stressad. Hur var miljön hos informanten; stökig, lugn eller fanns fler personer representerade i bakgrunden (ingetdera förekom i intervjuerna). Det uppkom nya intresseområden under intervjuerna och dessa antecknades (Bryman, 2016). Ljudfilerna transkriberades med transkriberingstjänsten i Word Online och sparades sedan ner på min

dator. Transkriberingarna har skrivits ut i syfte att vara mer lätthanterliga. Utskrifterna har varit avanonymiserade.

#### 4.3.4 Materialbearbetning

Transkriberingar och intervjuanteckningar har sammanfattats digitalt. De sammanfattades på grund av utrymmesskäl. Sammanfattningarna innebar urval och tolkning och med syfte att vara så neutrala som möjligt, i enlighet med Ödman (2022). Sammanfattningarna skrevs som koncentrerade meningar. Vid genomläsning av sammanfattningarna fick varje koncentrerad mening en färgkod och meningar som tolkades ”höra ihop” (bildade ett mönster) tilldelades samma färgkod (Tivenius, 2021). Jag färgkodade meningarna analogt. Efter att materialet var färgkodat sökte jag efter en gemensam initial kod per färg. Nedan redovisas exempel på utsagor och koncentrerade meningar som tilldelats olika färgkoder och sedan tilldelats en initial kod.

Utsaga	Koncentrerad mening	Färg	Initial kod
”Den största svårigheten tycker inte jag ligger individuellt hos eleven utan den största svårigheten tycker jag är att många lärare har svårt att räkna till att lyssna på varje elev”	Tiden, att sitta individuellt med varje elev.	Orange	Vad betyder en svårighet?
”Det är skillnad att undervisa alla barn, men det krävs för alla, inte bara för dem med diagnos”	Det är skillnad att undervisa alla barn.	Rosa	Skillnader undervisa elever
”För mig är läsundervisning nyfikenheten och lusten att vilja erövra skriftspråket”	Att skapa lust och nyfikenhet.	Gul	Vad betyder läsundervisning?
”Och sen ta vara på de styrkor som eleven har”	Att utgå från eleven.	Grön	Erfarenhet av framgångsfaktorer
”Att få eleven att till slut kunna delta i högläsning tillsammans med klassen”	Delta i läsundervisning.	Turkos	Betydelse av framgångsfaktorer
”Är liksom ganska svårt att få med föräldrarna på spåret”	Engagemang hemma.	Lila	Erfarenheter av svårigheter
”Liksom en språkstörning eller någon form av diagnos som ställer till det. Kan ju vara koncentration? Det kan ju påverka så många saker”	En diagnos ställer till det.	Blå	En diagnos påverkar läsundervisningen
”Då kunde han blomma ut och visa helt andra sidor för att vi pratar om vulkaner som han kunde jättemycket om. Man är inte någonting utan man blir i sitt sammanhang”	”Vilka intressen har eleven?”	Ljusgrön	Eleven med svårigheter

De initiala koderna tolkades och bildade till slut en kategori, detta arbete skedde analogt. Jag gick hela tiden tillbaka till transkriberingarna för att vara säker på att jag inte gick vilse i mitt material. Nedan finns tre renskrivna exempel för att visa hur kodifieringen har gått till. Inom varje kategori förekommer variationer som innebär att utsagor inom samma kategori kan vara både negativa och positiva upplevelser.

Initial kod	Fokus 1	Fokus 2	Fokus 3	Kategori
En diagnos ställer till det.	Nyfiken	Givmild	Klok	Eleven
Skillnader undervisa elever.	Förmåga	Skillnader	Undervisa	Svårigheter
Vad betyder läsundervisning?	Misslyckas	Försöka	Goda tankar	Självbild

Under bearbetningen av empirin uppstod tre teman; *Elevens förutsättningar för läsinläring*, *Psykisk hälsa* och *Varierad undervisning*. För att visa ett exempel på hur kategorierna sammansmälter till sitt tema visas här ett exempel (märk väl att det förekommer flera olika tolkningar utifrån varje kategori):

*Lustfylld läsning* hänvisas och beskrivs i utsagor att underlättas av rätt *resurser*.

*Resurser* kan utgöras av både fysiska och materiella hjälpmedel. *Litteratur* återkommer i utsagor som en resurs som skattas högt.

*Litteratur* kan presenteras både som högläsning och som ett medel att väcka intresse hos en elev. Dessa olika inslag i läsundervisningen ingår i en *lärmiljö*.

*Lärmiljön* har till uppgift att skapa gott och tillåtande klimat där var och en av eleverna ges möjlighet till *en upplevelse av att läsa*.

Att *läsa* ses som något viktigt ur både samhällsperspektiv och elevperspektiv och upplevs vara ett av lärarens *uppdrag* i läsundervisning.

*Uppdraget* i läsundervisning skapar en pedagogisk frihet som tillåter lärare är att arbeta utifrån en *varierad undervisning*.

Nedan redovisas vilka kategorier som tillsammans bildar ett tema;

<b>Kategorier utifrån empiri</b>	<b>Tema</b>
Eleven Läsinlärning Svårigheter Framgångar Diagnoser	Elevens förutsättningar för läsinlärning
Relationer Självbild Hemmets betydelse Förebyggande åtgärder Motivation	Psykisk hälsa
Lärmiljö Resurser Lustfylld läsundervisning Upplevelsen av att läsa Uppdraget Litteratur	Varierad undervisning

För att tolka empirin har den aletiska hermeneutikens cirkel används. Jag har utgått från det "lilla" (ett ord i en mening) till att tolka ordet i sitt sammanhang (meningen) till att tolka meningen i sitt sammanhang och så vidare. Varje tolkning har lett fram till en ny förståelse som sedan blivit till min förförståelse när jag har tolkat nästa förståelse. Den aletiska cirkeln användes i resultatdelens *Tolkningsresultat*.

För att förtydliga hur jag har använt mig av den aletiska cirkeln följer här ett exempel;  
Utsaga: "En sexåring hoppar upp och ner och skriker "Fröken, fröken! Jag kan ju läsa".

Vad är centralt i meningen?

Ordet "läsa".

Det centrala ordet läsa, vad innebär det i detta sammanhang (i meningen)?

Det betyder att ljuda samman ljud till ord.

I läsundervisning, vad innebär denna förmåga?

Att ljuda innebär att eleven lärt sig avkodning.

Vad betyder denna nyfunna kunskap för eleven?

Jo, eleven har erövrat den allra första delen i att lära sig att läsa.

Hur påverkar läsandet eleven och hans läsinlärning?

Att läsa är lustfyllt (vilket tolkas utifrån att eleven hoppar upp och ner) och leder till en känsla av erövrande.

Detta erövrande, vad innebär det i läsundervisningen?

Att eleven kan delta när klassen gemensamt tar sig an en text.

Vad innebär detta för informantens upplevelse?

Ett *lustfullt läsande* leder till läsförmåga.

Vad kan läsförmågan bidra med till läsundervisningen?

Undervisningen ska väcka både nyfikenhet och en *lust* att lära. Eleverna upptäcker att bokstavsljuden hör ihop och kommer på sig själva att läsa, en upplevd glädjekänsla.

Läsningen blir på så sätt på riktigt. Möjligheten i att uppleva språket kommer av utforskandet av ljud-bokstav.

Hur kan lärares arbete med en lustfylld läsundervisning bidra till samhället?

Tolkningsresultat; Att läsa är en demokratisk rättighet och därav är lärares uppdrag i läsundervisning allmännyttigt och viktigt.

#### **4.3.5 Trovärdighet och giltighet**

Informanterna har själva uttryckt en vilja att vara med i studien. Frågan om deltagande uttrycktes i ett missivbrev exakt lika till informanterna och de har skrivit under samtyckesblanketter som är identiska. Det finns tidigare forskning som visar att det finns behov av mer forskning inom studiens område.

När en intervjuundersökning planeras kan det enligt Kvale och Brinkman (2021) vara lämpligt att skriva ett etiskt protokoll (Bilaga D). Ett etiskt protokoll syftar till att formulera etiska frågor som kan komma att behöva tas i beaktande under själva intervjun. I denna studie har ett etiskt protokoll upprättats i syfte att tjäna som moralisk kompass, inspirerat av Kvale och Brinkman (2021), främst utifrån att deltagande lärare är sedan tidigare bekantskaper och dels utifrån att studiens temafrågor skulle kunna komma att upplevas som känsliga eller kritiska av informanterna.

Ett viktigt kvalitetskriterium vid kvalitativa studier är att forskaren redogör för sin förförståelse av det fenomen som studeras (Kvale & Brinkman, 2021). Jag redovisar nedan för det jag anser har betydelse för studiens kvalité. Jag själv är utbildad grundskollärare med behörighet i att undervisa skolämnet svenska i förskoleklass till årskurs sex. Jag delar flera upplevelser och kunskaper med studiens informant kring förståelse av fenomenet som studien studerar, lärares upplevelser av sin läsundervisning.

Mina kunskaper har jag genom studier på universitet inom läs- och skrivsvårigheter i kombination med andra specialanpassade behov och genom studier om neuropsykologiska funktionsnedsättningar samt genom kurser i vetenskapliga metoder och teorier. Innan och under uppsatsens arbete har jag läst litteratur om kvalitativa forskningsintervjuer, tematisk analys och hermeneutik. Jag har även läst avhandlingar som har använt sig av dessa metoder och teorier för att förstå hur de kan omsättas i praktiken. Om jag tillåter mig att bli privat delar jag både deltagarnas upplevelser och erfarenheter av att lära mig att läsa och uppehålla mig i skolans miljö utifrån mina egna förmågor med en diagnos.

Mina egna tolkningar av mina upplevelser i läsundervisning har fått konsekvenser för val av forskningsfrågan i denna studie. Mina tolkningar påverkas troligen av att jag och deltagarna tillhör samma yrkeskategori. Min tro är ändå att mina egna upplevelser och de kunskaper jag har ger mig möjligheten att förhålla mig distanserad både till deltagarnas livsvärldar och till min livsvärld som undervisande lärare i läsundervisning. Jag är medveten om att jag aldrig fullt ut kan frigöra mig från min förförståelse. Min förförståelse kan bidra med att jag har en utgångspunkt att reflektera och tolka utifrån.

Intervjuer är enligt Kvale och Brinkman (2021) en vanlig metod inom den hermeneutiska ansatsen. Den hermeneutiska ansatsen syftar till att förstå och tolka ett fenomen och det finns inte enbart en sanning. Det finns således inte bara en sanning kring mina frågeställningar utan informanterna har berättat sina egna upplevelser som är deras egna sanningar. I och med att informanterna har berättat sina egna sanningar medför detta att om samma frågeställningar ställs i en annan studie kommer svaren med stor sannolikhet inte vara desamma. Studien bidrar till en bredare förståelse av ett fenomen som är baserat på upplevelse (Kvale & Brinkman, 2021).

#### **4.3.6 *Forskningsetiska ställningstaganden***

Intervjuer som metod innebär enligt Kvale och Brinkman (2021) både moraliska och etiska frågor. Innan intervjuerna ägde rum togs ett ställningstagande om huruvida resultat från studien kan komma att bidra till människors välfärd eller inte. Riktlinjerna är hämtade från Vetenskapsrådet (2010).

Informanterna har informerats både skriftligt (Bilaga A och B) och muntligt om den aktuella studiens syfte. Informanterna har fått möjlighet att ställa frågor innan, under och efter intervjuerna. Därmed är informationskravet uppfyllt. Informanterna har skriftligen informeras om att deras deltagande är frivilligt och att de kan välja att avbryta sitt deltagande när som helst. Informanterna informerades även muntligt kring detta i samband med att



intervjuerna skedde. Samtyckeskravet är i och med detta uppfyllt. Konfidentialkravet är uppfyllt genom att deltagarna har informerats skriftligen och muntligt (vid intervjutillfället) om att namn anonymiseras i rapporten. Informanterna har informerats om att inspelningarna kommer att raderas efter att rapporten är klar. Slutligen är nyttjandekravet uppfyllt. Informanterna har informerats om att den insamlade transkriberade empirin används i denna studie och kan komma att användas i framtida rapporter av Anna Gustafsson.

## 5 RESULTAT

Avsikten med studiens resultatkapitel är inte att komma fram till något bestämt svar, det är forskningsprocessen i arbetet med att tolka resultaten som blir belöningen (Ödman, 2022). I detta kapitel presenteras *Empiri* utifrån studiens teman; *Elevens förutsättningar för läsinlärning*, *Psykisk hälsa* och *Varierad undervisning*. Vidare i kapitlet presenteras en tolkning av empirin i form av ett tolkningsresultat och kapitlet avslutas med en sammanfattning av tolkningsresultatet.

### 5.1 Empiri

Under avsnitt *Empiri* understöds empirin med belysande utsagor. Utelämnade partier är markerade med / ../. Det framkommer att neuropsykiatriska funktionsnedsättningar uppmärksammas olika av lärare. Vidare framkommer det att relationer mellan elev och lärare är en grundsten i läsundervisningen samt hur lärare upplever sitt uppdrag i att undervisa i läsinlärning.

#### 5.1.1 Elevens förutsättningar för läsinlärning

*Elev* beskrivs troligen ha en ADHD- diagnos om eleven är överallt i klassrummet, en annan elev upplevs ha en autismdiagnos utifrån andra egenskaper.

I ett visst sammanhang var han jättemycket asperger. / ../ Då kunde han liksom blomma ut och visa helt andra sidor för att vi pratar om vulkaner och han kunde jättejättemycket om det

Lärare upplever att olika *diagnoser* avspeglar sig i elevens läsinlärning och det är lärarnas tidigare upplevelser som ”lägger ihop två och två” och anpassar läsundervisningen.

Man behöver ha mer fingertoppskänsla när man jobbar med elever med diagnos. Man kan se det i kroppshållning och i hur blicken rör sig och man kan se det i små fingrar som liksom inte rör sig mer än att man ser spänningarna i fingertopparna.

Stödet till en elev med en neuropsykiatrisk *diagnos* eller en elev med svårigheter som inte förklaras av en diagnos kan till viss del avgöras av den tid som finns för att planera stöd och iscensätta stödet.

Jag tror att många lärare är rädda för den tiden det tar, men jag tror det är väl investerad tid.

*Svårigheter* förklaras bland annat genom att en elev med en neuropsykiatrisk diagnos har svårare än andra elever att hitta tillbaka till sitt fokus när hen blivit avbruten. Elever med svårigheter i *läsinlärningen* behöver, enligt lärare, lyssna på texter, men det är viktigt att inte stanna vid att "läsa med öronen", eleverna behöver "läsa med ögonen". Det är viktigt att eleverna kämpar från början, annars blir det jobbigt längre fram.

Det är ju tyvärr så att livet är lite orättvist. De måste ju kämpa lite mer. Ja, det är jättejobbigt men det är så det är därför desto mer de gör från början, desto längre tror jag att de kommer i sin utveckling.

Det finns olika tillvägagångssätt att skapa *framgångar* i sin läsundervisning.

Om de har tappat lusten att lära sig läsa eller öva på läsningen. Då får man ju prata lite med dem och resonera lite kring hur kan vi göra det här? Hur gör du när du spelar hockey?

För att lära en elev med *svårigheter* att läsa är högläsning fördelaktigt. Högläsningen följs med fördel upp av enskild läsning, textsamtal och gemensamt konstrukturerade tankekartor kring det lästa. Textsamtalet är extra viktigt för de elever som har det svårt och stödstrukturer hjälper eleven att ta sig an en text och att förstå den.

Och det kan ju då vara en mindre bok med bara en mening på varje sida eller så kan det vara en sådan där läslära av något slag och då brukar jag högläsa först. Och jag har skrivit läsförståelsefrågor på tavlan som vi kan hitta i texten. När vi kommer till svaret och jag högläst ropar de "stopp" nu hörde vi svaret.

Elever med en diagnos stärks när de får "glänsa" och det är viktigt att dessa elever får synas och lyssnas till vad de har att berätta. Det finns en förståelse för att eleven behöver känna tillhörighet och att upplevelsen av att bekräftas är en känsla av att mötas med förståelse.

Bemöta dem där de är, ja, men är du hungrig? Då kanske vi får gå och fixa ett mellanmål.

### **5.1.2 Psykisk hälsa**

När det finns en *relation* mellan lärare och elev infinner sig trygghet och det blir lättare att se eleven bakom lässvårigheterna. Eventuella fördomar kring eleven försvinner när en relation uppstår.

Men sen när man lär känna eleven och skapar en relation. Så är det ju inte längre ett barn med ADHD. Det liksom suddas ut.

Det är viktigt för läsundervisning att elever upplever att de befinner sig i ett sammanhang och att de vet vad de förväntas göra i situationen.

Och på samma sätt funkar ju liksom hela det sociala livet och egentligen livet med barn hela vägen. De lär sig genom att titta på oss och vara med i ett sammanhang.

*Självbilden* pekas i utsagorna ut att vara en viktig del i hur eleverna lär sig att läsa. En elev utvecklar prestationsångest när de inte kan läsa och det behöver bemötas innan det utvecklar sig till ångest.

Då var det en elev som liksom freezade rätt som det var och började gråta.

Eleven har inte alltid en fungerande *hemmiljö* och då är tryggheten i skolan än mer viktig. Ett hem utan ett intresse för det tryckta språket blir till ett hinder för elevens progression. Trots stöd i skolan kvarstår då svårigheterna i att lära sig att läsa.

Men sen finns det ju dem som inte har någon stöttning hemma. Då får vi läsa i skolan.

En elev behöver öva ofta för att befästa sin läsförmåga och det kan bara ske om *hemmet* och skolan samarbetar och att lästräning sker både i skolan och i hemmet.

Att det kommer bli kämpigt för dem, det vet man ju redan. De här som egentligen borde träna jättemycket? Sen gör de inte det för de orkar inte och sen har man kanske inte det stödet hemifrån så att de förstår. Då kan man ju känna att vad de kommer få det tufft. De har ju ganska många år kvar om man säger så.

*För att förebygga bråk* och för att underlätta läsning av läsläxor hemmavid kan det vara klokt att prata med eleven om att det är läraren som bestämt att eleven ska läsa hemma. Läraren tar på sig rollen som "the bad guy" och vårdnadshavarna "skonas" från att ta ett beslut som kan leda till bråk.

Det är inte mamma och pappa ni ska vara arga på utan nu har jag bestämt det här. Det är mig ni får vara arga på.

*Motivation* kan uppstå genom att ställa frågor till eleverna. För att minska risken att eleverna upplever ett misslyckande och tappar sin motivation i sin läsinläring kan det vara av vikt att kartlägga tänkbara hinder.

Kan du berätta om någon gång idag när du lyckades?

Men det kan ju vara att man frågar frågor. Vad var det idag som fick dig att tänka riktigt hårt? Var det något som fick dig att anstränga dig riktigt mycket? Berätta om någon gång du lyckas? Ja, eller att man säger att ni är inte rädda för en utmaning. Bra jobbat liksom, det här var svårt men vi gjorde det fast vi var så trötta och det var en kvart kvar till lunch. / ../ Jag tror det är viktigt.

### 5.1.3 Varierad undervisning

Det ska vara ett tillåtande klimat så att misstag är tillåtna. När något blir svårt i läsundervisningen behöver *lärmiljön* ses över för att säkerställa att rådande miljö tillåter den läsinlärning som eleven behöver.

Det kan handla om att byta rum. Det kan handla om att vara bara jag. Det kan handla om att skärma bort stimuli. Det kan handla om att erbjuda taktila redskap. Det kan handla om att erbjuda en sån där sittkudde. Det kan också vara att arbeta med läslinjaler eller att bara lägga ett papper så att varje rad syns för sig.

Läsundervisning ska skapa *lust* och nyfikenhet och varje elev behöver mötas där den befinner sig i sin läsinlärning.

För mig är läsundervisning nyfikenheten och lusten att vilja erövra skriftspråket. Och det är glimten man får när en liten sexåring studsar upp och ner. Upp och ner och skriker ”Men fröken, fröken! Jag kan ju läsa”. Och även om det bara var ordet ”is” som vi har hjälpts åt tillsammans att ljuda ihop så är det en fantastisk känsla att veta att jag kan läsa och det börjar med de där första ljuden.

Även gemensamt skrivande beskrivs öka elevernas lust till läsinlärning. I det gemensamma skrivandet lär sig eleverna vad läsning innebär och hur man praktiserar läsning. Det är en möjlighet för eleverna att bidra med just sin kunskap, till exempel att skriva på datorn, fantisera, samspela och läsa.

Och jag tycker att skriva tillsammans utvecklar läsningen. Det är därför jag jobbar med Att skriva sig till läsning. Just det här. Kamratskap.

Undervisningen är beroende av tiden, som ses som den största svårigheten, och är en avgörande *resurs* huruvida läsundervisningen kan nivåanpassas. När tiden inte räcker till får alla elever olika förutsättningar för att lära sig att läsa. En skola kan arbeta bort detta genom att omgruppera sig och arbeta fler lärare i större elevgrupper. Det innebär att lärare aldrig har större grupper än 8-9 elever och sedan roterar grupperna under dagen så att alla elever får läsundervisning.

Jag vill ju veta vad det är som är elevens största utmaningar och utvecklingsområden så den största svårigheten tycker jag inte ligger hos eleven utan den största svårigheten tycker jag är att många lärare har svårt att räkna till att lyssna på alla elever och det är svårt att få till det inom det ordinarie skolsystemet.

Jag ser det som en jättestor framgångsfaktor, att kunna arbeta med eleverna i mindre grupper.

Ett hinder i att utveckla elevernas läsutveckling är att skolans budget i fråga om resurser sätter stopp för inköp av läromedel och *litteratur*. Det innebär att hänvisas till kommunens bibliotek för att låna litteratur till sin läsundervisning.

Tillgång till litteratur. Tillgång till utvecklande och stimulerande litteratur. Det är ju en ekonomisk fråga såklart. Jag som lärare kan välja att högläsa böcker som eleverna skulle kunna läsa själva, att få eleverna att själva låna böcker.

Undervisningen ska väcka både nyfikenhet och en *lust* att lära. Eleverna upptäcker att bokstavsljuden hör ihop och kommer på sig själva att läsa, en upplevd glädjekänsla. Läsningen blir på så sätt på riktigt. Möjligheten i att uppleva språket kommer av utforskandet av ljud-bokstav.

En sexåring hoppar upp och ner och skriker ”Fröken, fröken! Jag kan ju läsa”.

Det är ett viktigt *uppdrag* att undervisa i läsinlärning och läsundervisning bidrar till att fostra eleverna till demokratiska medborgare. Läsningen ger eleverna grunden till ett bra liv. Genom en ständigt pågående utveckling av läsundervisning skapas nya upplevelser som leder till glädje hos lärare.

”/ ../ varje gång du ser en bokhylla vet du att alla dessa världar bara står där och väntar på dig.:

Otroligt känslösamt alltså det går ju rakt in i hjärtat in i kroppen liksom, ja häftigt. Ett stort ämne.

Uppdraget upplevs vara svårt i och med konsten att skapa intresse för det skrivna språket. När elevernas intresse för läsningen uteblir trots idoga försök uppstår känslor av hopplöshet hos lärare.

Vad kan vi göra liksom som ändå visar att ja, vi förstår vad du säger, men hur kan vi jobba tillsammans för att du ska lära dig att läsa? Föräldrarna som inte riktigt vill se, men det är väl inga svårigheter här utan det kommer att lösa sig. De vill inte riktigt se det. Det är ju en jätteutmaning att förmedla den här bilden som jag har i skolan, men som de absolut inte ser.

## 5.2 Tolkningsresultat

*Tolkningsresultatet* ämnar besvara forskningsfrågan ”Hur upplever lärare sin läsundervisning?”. Tolkningsresultatet bör betraktas som att ”vi fryser” ett ögonblick av vår förståelseutveckling, tar en stillbild, det är allt” (Ödman, 2022, s. 107). Studiens empiri utgör källan till de tolkningar och nya kunskaper som presenteras. För att möjliggöra en horisontsammansmältning har jag använt mig av den aletiska hermeneutiska cirkeln. Tolkningsresultatet mynnade ut i kunskapen att lärare upplever olika fenomen i sin läsundervisning som svårigheter och som framgångar. Tolkningsresultatet redovisas under två rubriker; *Svårigheter* och *Framgångar*.

### 5.2.1 Svårigheter

Det är svårt när det finns en komorbiditet (samsjuklighet) mellan diagnoser, till exempel är det svårt att veta vad som är vad om eleven visar tecken på både ADHD och dyslexi. När det sociala samspelet är svårt, till exempel vid autism, behöver läsundervisningen vara en aktiv modellering för att skapa ett förståeligt sammanhang. På grund av koncentrationssvårigheter lär sig vissa elever att läsa senare och det leder till att elevens skrivinläring försenas. En neuropsykiatrisk diagnos upplevs olika hos varje elev och varje elev behöver därför sin anpassning. Elever med dyslexi- och eller språkstörning har svårt att följa med i text och behöver repetera lässtrategier ofta. Elever med en diagnos blir hjälpta av en strukturerad plan i specialundervisningen som sträcker sig över tid. Elevens svårigheter är ofta inte förklarade utifrån en eventuell diagnos och det resulterar i att eleven bemöts utifrån sina egenskaper. När det många gånger inte går att utgå från en diagnos när eleverna är yngre blir en framgångsrik läsundervisning inte möjlig. Tiden är knapp och att planera utifrån en enda elev är inte möjligt. Om det dessutom saknas specialanpassat stöd ges eleven inte det stöd som eleven behöver i sin läsundervisning. Det finns en svårighet i att förutsättningar till elevens läsförmåga faller bort om läsundervisningen sker i helgrupp. Det föreligger skillnader i hur läsundervisning bedrivs beroende på om en elev har en neuropsykiatrisk diagnos eller en lässvårighet som förklaras av andra skäl. Dock föreligger inte någon skillnad i att undervisa läsinläring hos elever med eller utan diagnos eller lässvårigheter gentemot att undervisa elevgruppen vad gäller val av undervisningsmetod. Därav uppstår en svårighet i att en individuell elevsyn inte resulterar i en anpassad läsundervisning och i det ges inte eleven samma förutsättningar till lärande som sina kamrater.

Svårigheter i läsundervisningen uppstår när lärmiljöer inte kan skapas på grund av uteblivna resurser. När resurser saknas kan deltagaren inte erbjuda litteratur som kan motivera eleven till läsning. De lärare som inte har möjligheten att köpa in litteratur nödgas att lägga

individens enskilda situation åt sidan för att i stället bedriva en homogen läsundervisning med hela gruppen. Alternativt är lärare hänvisade till kommunens bibliotek för att låna litteratur till sin läsundervisning. En svårighet med detta förfarande är att det är svårt att låna tillräckligt många böcker för att användas i läsgrupper. Det tar mycket av lärarens tid i anspråk att söka litteratur, reservera titlar och hämta/ lämna böcker på bibliotek.

Individuell läsundervisning är avhängt resurser. Lärare som inte har tillgång till resurser ser på begreppet "resurser" som något negativt då det kopplas till att de saknar resurser. Det vittnar om att synen på resurser skiljer och färgar lärarens syn på vad som ses vara en svårighet och vad som ses vara en framgång. Om vi ställer oss frågan vad det kan leda till kan en möjlig förklaring vara att skolans tillgång till resurser avgör vad som ses som svårigheter respektive framgångar.

Elever som mår psykiskt dåligt får svårt i sin läsinlärning då trygghet och motivation ses som viktiga ingredienser i en god läsundervisning. Uteblivet stöd från elevens vårdnadshavare skapar svårigheter i att stötta läsundervisningen och det ses som ett bortfall av en förebyggande åtgärd i elevens läsinlärning. Elevens svaga läsförmåga är "respektlöst" kommenteras av läraren. Denna känsla är sprungen ur en rädsla av att göra fel och att som lärare behandla en elev "fel". Elevens känsla av "annorlundahet" kan böttna sig i att eleven jämför sin läsförmåga gentemot kamraters läsförmåga, vilket kan ske när "mäta kunskaper" är en faktor av läsandet.

Olika läsundervisningsmetoder som får sitt fäste inom läsundervisningen leder till att lärare kan känna sig påtvingade att överge en god läsundervisning. Då mister elevgruppen en betydelsefull läsundervisning till förmån för en ny metod. Om metoden visar sig inte leda till önskad läsförmåga hos eleverna har många elever mist sin möjlighet till god läsundervisning. Dessutom har otaliga timmar gått åt till att implementera denna nya metod i skolans värld.

När eleven möts utifrån vad gruppen behöver får inte eleven det enskilda stöd som krävs utifrån elevens förmåga. När varken elev, lärare eller vårdnadshavare har förutsättningar för att förstå elevens behov och att bemöta eleven utifrån dennes lässvårigheter uppstår en prioriteringsfråga- eleven eller elevgruppen. Lärare tvingas välja om läsundervisningen ska bedrivas individuellt eller på gruppnivå. En faktor som kan avgöra hur läsundervisning bedrivs är utifrån hur lärare är bekanta med hur olika diagnoser kan yttra sig. När en lärare utgår från att alla anpassningar är bra för alla elever leder det till tendenser att nästan uteslutande undervisa i helgrupp. Att variera sin undervisning är ett försök att kombinera den individuella elevens behov och elevgruppens behov och kan vara ett försök att bortse från

elevens ”annorlundahet”. Lärares goda intentioner i detta val innebär å andra sidan att elever som har svårigheter riskerar att få ett mer allmänt stöd och inte ett stöd utifrån deras faktiska förmågor. Lärare önskar att de kunde påverka sina val mer i läsundervisning. Lärare uppvisar en uppgivenhet när de berättar om sina erfarna svårigheter. Vad detta skapar inom lärare tillhör ett annat område än vad denna studie undersökt, men det blir nästintill oundvikligt att inte beröras av lärares känslor av en viss uppgivenhet.

### **5.2.2 Framgångar**

Goda relationer mellan elev och lärare ger förutsättningar för en framgångsrik läsundervisning. En lustfylld och framgångsrik läsundervisning leder till att eleven blir läskunnig. Att läsa är en demokratisk rättighet och därav är lärares uppdrag i läsundervisning allmännyttigt och viktigt.

Lärmiljöer ger möjligheter till att använda olika läsundervisningsmetoder och en kombination av tillgång till både tid och resurser ses som en framgång. I och med att en diagnos kan påverka elevens koncentration och fokus och därigenom hans läsinlärning behöver skolmiljön så gott som tillåts ses utifrån sin komplexitet. Till exempel behöver ständigt påverkande aktiviteter som kan påverka elevens förmågor minskas, till exempel att någon kommer in i rummet. Detta kan bland annat förebyggas med elevens placering i lärmiljön.

Möjligheten i att mäta elevens progression med ett kartläggningsmaterial är en framgång som leder till möjligheter i elevens progression. Om läsundervisning ses som en gruppaktivitet och resultatet från en kartläggning visar en ”genomgående brist” i kunskaper leder det till framgångar i undervisningen. Lärare ges då möjligheter att utforma sin läsundervisning utifrån kartläggningens sammanlagda resultat. Lärare som har tillgång till resurser använder resultat från kartläggningsmaterialet som ett medel att arbeta både med den individuella eleven och elevgruppen som helhet. Utifrån att använda resultatet på en hel elevgrupp kan kartläggningar å andra sida skapa en tävling där eleven både tävlar mot att slå sitt eget ”rekord” och i att jämföra sig med gruppen. Argumentationen för kartläggningens vara eller icke vara behöver ses både individuellt och på gruppnivå.

För att variera sin läsundervisning oavsett budget blir lärare uppfinningsrika. En framgång är att hitta alternativa metoder till läsinlärning som inte kräver kostbara resurser. En möjlig arbetsmetod kan vara att använda sig av kooperativt lärande i form av till exempel parläsning eller med ett gosedjur som ”läskompis”. Under högläsning låter ”Lyssnaruppdraget” eleverna



att välja en bild, färg eller symbol som passar ihop med texten. "Flugsmällan" är också ett uppskattat sätt att lära sig att känna igen småord. Det är möjligt att variera sin läsundervisning med bland annat ekoläsning, skuggläsning, leta bokstavsljud utomhus, göra egna bokstavsböcker, ordmemory och med rörelsepauser. En övning som elever uppskattar är att med hjälp av leksaksbilar med bokstäver skrivna på biltaket bilda ord. Eleverna kör bilarna till en parkeringsplats och parkerar bilarna efter varandra så att ord bildas.

### 5.3 Sammanfattning av tolkningsresultatet

I Sammanfattning av *Tolkningsresultatet* visar det sig att lärare upplever avsaknad av tid för att planera sin läsundervisning så att alla elever får sin rättmätiga läsundervisning. Lärare upplever att kartläggningsmaterial utgör både en *Svårighet* och en *Framgång*. *Eleven, läsinlärning, svårigheter, självbild, relationer, hemmets betydelse, förebyggande åtgärder och möjligheter* ses som svårigheter. Även *lärmiljö, relationer* och *resurser* förklaras i tolkningsresultatet som *Svårigheter*. *Relationer, resurser* och upplevelsen av att läsa upplevs som *Framgångar*. Vidare upplevs *uppdraget, lärmiljö, resurser, högläsning, upplevelsen av att läsa* och *lustfyllt lärande* som *Framgångar*.

*Elevens förutsättningar till läsinlärning* innebär att lärare är beroende av skolans tillgång till resurser för att erbjuda alla elever en god läsundervisning. Tid är en "lyxvara" och något som är eftersträvansvärt. Skolans organisation förutsätter att lärare kan agera detektiver och genom sina tidigare upplevelser förstå vad varje individ behöver för att utveckla sin läsförmåga.

*Psykisk hälsa* visar att relationer är en stor och avgörande faktor i läsundervisningen. Utan goda relationer mellan lärare-elev och lärare-vårdnadshavare upplevs läsundervisningen ha sämre utsikter i motsats till när goda relationer råder. *Psykisk hälsa* innebär även att motivation i läsundervisningen behöver ombesörjas av lärare själva, det är inte möjligt att lämna förmågan till motivation i elevernas händer.

*Varierad undervisning* kännetecknas av att lärare vänder och vrider på sig för att skapa bästa möjliga förutsättningar för en god läsundervisning utifrån de resurser som finns. Kartläggningar av elevens läsförmåga kan avgöra vad eleven framgent behöver i sin läsinlärning samtidigt som lärares tid är knapp och det är svårt att planera läsundervisning utifrån en enda elev. Kontinuerliga avstämningar av elevernas läsutveckling är ett medel för att erbjuda en god utveckling i läsinlärning. Olika kartläggningsmaterial tenderar att bli en pappersprodukt i och med att resultaten visar elevens olika behov. Behovets omfattning står

sällan i realitet mot vad organisationen klarar av att hantera, varken utifrån budget eller andra resurser. Lärares val av läsundervisningsmetod behöver därav bygga på hens upplevelser av att undervisa en elevgrupp och inte utifrån individuella resultat på kartläggningar.

Forskningsfrågan *Hur upplever lärare sin läsundervisning?* redovisar att lärares upplevelser avgörs utifrån vilka *Svårigheter* och *Framgångar* de upplever i sin läsundervisning. En faktor i läsundervisningen kan å ena sidan tolkas som en *Svårighet* och å andra sidan som en *framgång*. I *Diskussion* presenteras hur de två paradigmen, det individualpsykologiska- och det socialinteraktionalistiska, avgör hur lärare upplever ett fenomen i sin läsundervisning.

## 6 DISKUSSION

*Metoddiskussion* redovisar metodens pålitlighet, trovärdighet och studiens sanningskriterier. Den existensiella hermeneutiken har varit en lämplig teori och metodologi och tolkningsresultatet anses rimligt. *Resultat i relation till två paradigmen* använder ett individualpsykologiskt- och ett socialinteraktionalistiskt paradigm som tolkningsraster för att redovisa studiens resultat utifrån rådande paradigmen. De två paradigmen ämnar förklara vad som avgör hur lärare upplever ett fenomen som en svårighet och/eller en framgång. *Resultat i relation till tidigare forskning* diskuterar studiens resultat tillsammans med tidigare forskning och Heideggers ”omsorgens struktur”. Kapitlet avslutas med *Slutsats och betydelse, författarens reflektioner och förslag till fortsatt forskning*. Allra sist (men inte minst) nämner jag några personer som varit mig ovärderliga när jag har skrivit min uppsats.

### 6.1 Metoddiskussion

Den existensiella hermeneutiken är inriktad på att tolka den upplevande människan och denna studie har tillämpat semistrukturerade intervjuer (studiens empiri). Empirin har sedan tolkats till ny förståelse/kunskap. Jag anser därför att studien har svarat på ansatsen med studien. Ansatsen har varit att synliggöra lärares upplevelser (Gilje, 2020) med syfte att presentera en möjlig förståelse för lärares upplevelser i läsundervisning. Upplevelserna har presenterats i tre teman. Studien har använt existentiell hermeneutik som teori och metodologi och som metod en tematisk analys förankrad i teorin. Utifrån den valda teorin är tolkning och resultat rimliga.

Förståelse bygger enligt existentiell hermeneutik på tre idéer om hur kunskap skapas (Alvesson & Sköldberg, 2021). För det första skapas förståelse genom att sanning ses som kunskap som redan finns men är för stunden dold. Alvesson och Sköldberg (2021) refererar till Heidegger som menar att för att nå denna sanning behöver saken ses i sitt sammanhang. Den andra idéen säger att en upplevelse är utgångspunkten för all kunskap och ser människan som att hon alltid redan finns i världen. Den tredje idéen är att människan är en knutpunkt för ett nät av meningar och dessa nät är hennes värld (Alvesson & Sköldberg, 2021). I denna studie har för det första upplevelser av läsundervisning setts utifrån skolans sammanhang. För det andra har upplevelser varit utgångspunkt för den kunskap studien presenterar. För det tredje ses empirins teman utgöra det nät som läsundervisningen utgår ifrån, knutpunkten. I och med att studien har följt de tre idéer som enligt existentiell hermeneutik skapar kunskap anses studien ha uppnått pålitlighet och trovärdighet.

Analysarbetet har inspirerats av Alvesson och Sköldberg (2021), Tivenius (2021) och Ödman (2022). Arbetet har inte följt en ”mall” för tematisk analys utan metodens olika delar har med hjälp av litteratur skapats längs arbetsprocessen. Det kan tyckas vara våghalsigt gjort av mig men jag har förankrat min metod utifrån tolkningsexempel och kunskap utifrån ovan nämnda författare. Jag lutar mig även mot Heidegger som enligt Alvesson och Sköldberg (2021) menar att vi inte på förhand kan förutsätta att vi vet vad det är vi söker efter. Eftersom vi inte vet vad vi söker vet vi inte heller hur vi ska gå tillväga, inte heller vet vi när vi nått målet. Detta leder till att allt måste prövas, inte bara metoden utan även vad det är vi tror att vi frågar efter (Alvesson & Sköldberg, 2021). Detta kan naturligtvis ifrågasätta studiens pålitlighet men genom att ovan förklara teorins syn på kunskapsskapande anses pålitligheten inte påverkats av metodvalet.

Den insamlade datan har kraftigt begränsats. Begränsningen gjordes på grund av den mängd data som samlats in, för att göra datan läsbar krävdes ett urval (Ödman, 2022). Detta innebär att empiri som legat till grund för tolkningar inte ryms i uppsatsen. Det kan utgöra en konflikt mellan dokumentations- och läsbarhetskravet. För att förebygga en sådan konflikt finns datan i sin helhet nedsparat på en dator (Ödman, 2022).

Resultatet besvarar studiens forskningsfråga ”Hur upplever lärare sin läsundervisning?” och uppnår syftet med studien; att presentera en möjlig förståelse för lärares upplevelser av sin läsundervisning. Därför anses studiens trovärdighet vara god.

Den insamlade datan har kraftigt begränsats. Begränsningen gjordes på grund av den mängd data som samlats in, för att göra datan läsbar krävdes ett urval (Ödman, 2022). Detta innebär

att empiri som legat till grund för tolkningar inte ryms i uppsatsen. Det kan utgöra en konflikt mellan dokumentations- och läsbarhetskravet. För att förebygga en sådan konflikt finns datan i sin helhet nedsparat på en dator (Ödman, 2022).

Studiens tolkade resultat är inte en sanning, det är ögonblicksbilder fångade vid intervjuerna (Ödman, 2022). Resultatet är att betrakta som en förståelse/kunskap som har uppstått utifrån att jag har tolkat empirins förståelse med min egen förförståelse. Utifrån den valda teorin är tolkning och resultat rimligt.

Det finns en röd tråd genom resultatets delar och koherenskriteriet är därmed uppfyllt. Resultatet är förankrat i uppsatsens bakgrund och kan jämföras med tidigare forskning i en diskussion, koherenskriteriet är uppfyllt. Genom att empiri bearbetats utifrån utsagor-kategorier och kategorier- teman utifrån en aletisk hermeneutisk cirkel har ny kunskap presenterats. Sanningskriteriet anses uppfyllt.

Det hade varit möjligt att använda ramfaktorsteori, läroplansteori eller sociokulturell teori i denna studie. Teorierna hade kunnat förklara hur lärares uppfattningar kan bidra till lärares läsundervisning och förutsättningar för läsundervisning. Däremot hade ovan teorier inte besvarat frågan kring ”upplevelser”. Studiens metod är kvalitativ men det hade varit möjligt att använda en kvantitativ metod. Metoden kunde då vara en enkätundersökning med numeriska skattningsskalor utifrån teman i denna studies intervjuguide. Den kvantitativa metoden skulle dock inte möjliggöra för mig att ställa följdfrågor i samma utsträckning som en kvalitativ intervjumetod och därigenom inte generera lika omfattande data som en kvalitativ metod.

## **6.2 Resultatdiskussion**

Detta avsnitt inleds med att diskutera hur resultatet förhåller sig i relation till det individualpsykologiska- och det socialinteraktionistiska paradigmat. Resultatet diskuteras sedan vidare utifrån relation till tidigare forskning och Heideggers ”omsorgens struktur”.

### **6.2.1 Resultat i relation till två rådande paradigmen**

SOU (1997:108) skriver i sin rapport att utifrån ett individualpsykologiskt paradigmen står elevens psykologiska förutsättningar i centrum. Denna studie visar att lärare upplever relationer med eleverna som en viktig faktor i läsundervisningen. En elev med låg självbild hamnar i riskzonen för att utveckla ångest om relationen uteblir. Detta skulle utifrån det

individualpsykologiska paradigmet bero på att lärare riskerar att tappa fokus på elevens välbefinnande då fokus lätt hamnar på elevens färdigheter (SOU, 1997:108). Det ger inte eleven med lässvårigheter samma förutsättningar till lärande som sina kamrater. Resultatet i denna studie visar att på sikt kan detta leda till att eleven riskerar att hamna utanför samhället. I och med att det individualpsykologiska paradigmet riskerar att se elevens färdigheter som dess "enda" förutsättningar till läsande riskerar paradigmet en utebliven hänsyn till elevens andra förutsättningar till lärande (SOU, 1997:108). Förutsättningarna kan, enligt denna studie, begränsas av lässvårigheter och diagnoser.

När fokus utifrån ett individualpsykologiskt paradigm riktas mot elevernas färdigheter kan lärare utgå från dessa och utforma en individuell läsundervisning. Svårigheter uppstår när kartläggningmaterial inte kan följas upp av en individanpassad läsundervisning på grund av uteblivna resurser. Ett socialinteraktionistiskt paradigm möter denna svårighet med att inkludera samtliga elever i helklassundervisning och varierar sin undervisning för att på så sätt utgå från varje elevs förmågor (SOU, 1997:108). I och med att det socialinteraktionistiska paradigmet ser läsandet som en del av samhället kan det resultera i att elever med lässvårigheter inte får rätt förutsättningar till läsning. De elever som saknar förmågan att lära i ett sammanhang med andra elever riskerar i ett socialinteraktionistiskt paradigm att inte utvecklas till en del av det läsande samhället. Samtidigt riskerar eleven att hamna utanför samhället även i ett individualpsykologiskt paradigm om resurser till enskilda elever uteblir på grund av icke tillgång till resurser.

En möjlighet är enligt SOU (1997:108) att skapa en god läsundervisning utifrån det socialinteraktionistiska paradigmet genom att erbjuda eleverna en god och varierad lärmiljö som ses främja läsinlärningen. Sett ur ett individualpsykologiskt paradigm tas ingen hänsyn till lärmiljö utan fokus ligger på en individcentrerad och färdighetsinriktad undervisning baserad på resultat i olika kartläggningar (SOU, 1997:108). Resultatet i relation till dessa två paradigmer blir ett moment 22. Paradoxen blir att å ena sidan behöver eleven med lässvårigheter, till exempel diagnoser, god tillgång till enskild undervisning som kräver tillgång till resurser. Å sin sida förespråkar det socialinteraktionistiska paradigmet att läsinlärning sker i ett samband med andra. I en sådan kontext kan således inte elevens egna förutsättningar, till exempel nedsatt läsförmåga på grund av lässvårigheter och diagnoser, till enskild läsundervisning tillgodoses. Resultatet blir att oavsett rådande paradigm riskerar elever med lässvårigheter och diagnoser att inte få sin läsundervisning tillgodosedd.

### **6.2.2 Resultat i relation till tidigare forskning**

Denna studie förklarar att lärare anstränger sig för att bygga elevens självbild samtidigt som lärare har goda kunskaper i läsundervisning. I Alatalos studie (2011) visade resultatet att läsundervisningen fick stå tillbaka på grund av att relationsskapande hade företräde i läsundervisning, vilket Alatalo (2011) skrev vara en konsekvens av att lärarna saknar goda kunskaper inom läs- och skrivinlärning. I denna studie har lärares upplevelser inte indikerat detta. Tvärtom förstås utifrån denna studie att lärare behärskar både konsten att bygga goda relationer och en god självbild hos eleverna samtidigt som lärare bedriver en god läsundervisning utifrån gedigna kunskaper. Detta kan förklaras, i samstämmighet med Alatalo (2011), av att den påstådda konsekvensen (att ansträngningar i att bygga elevens självbild leder till utebliven systematisk läsundervisning) kan förebyggas om lärare har goda kunskaper inom läsundervisning och även hanterar dessa kunskaper utanför sin läsundervisning (till exempel skriver läromedel inom läsundervisning eller föreläser inom ämnet).

PIRLS redovisade resultat år 2023 visade att svenska elever försämrade sina resultat och likt deltagarna i min studie nämner lärarna i PIRLS att elevens hemmiljö (benämnd hemresurser av Skolverket, 2023) är en stark bidragande faktor till elevens läsutveckling. Skolverket (2023) använder det som förklaring till elevernas försämrade resultat i PIRLS tillsammans med lärarnas praktik där klassrummet spelar en avgörande roll. Faktorer i klassrummet som tas upp av Skolverkets (2023) sammanfattande resultat är tillgång till undervisningsresurser, antal elever i klassen och olika begränsningar såsom elevers oförmågor till läsning och olika störningar i klassrumsmiljön. Det är samma orsak som visat sig i denna studie, elevers vars läsinlärning tar lång tid behöver stöd från sin hemmiljö. Samt att lärmiljöerna spelar roll samtidigt som tillgången till resurser avgör möjligheterna till att förverkliga en god läsundervisning. Likt resultatet i PIRLS bedrivs merparten av läsundervisningen i denna studie i helklass, vilket i båda studierna hänvisas ske på bekostnad av möjligheten till individuell läsundervisning även om det är önskvärt. Vårdnadshavare har ibland inte viljan/förmågan/möjligheten att hemmavid lästräna med sina barn. Skolverket (2023) och denna studie menar att en utebliven läsförmåga påverkar elevens framtida möjligheter att delta i samhället.

I likhet med vad Barati och Biria (2011) visade i sin studie används högläsning i denna studie som ett redskap för att motivera och inspirera elevgruppen till läsning. Högläsningen anges vara en faktor i en varierad läsundervisning och utgör en av lärares erfarna metoder för att undervisa läsförståelse. Barati och Biriás (2011) resultat stärkte högläsningens betydelse. Samtidigt och i och med att PIRLS visar ett negativt resultat blir det intressant att fundera

kring vad mer som döljer sig bakom detta. Lärares upplevelser säger att utebliven läsläxeläsning i kombination med ett minskat intresse i hemmen för läsning av skönlitteratur är orsaken. Om vi i detta lägger till att denna studie uppfattar att högläsningen planeras utifrån elevgruppen och inte enskilda elevers intressen framträder ytterligare en möjlig förklaring till PIRLS resultat; att alla elever inte får rätt förutsättningar till en rättmätig läsundervisning oavsett lärares skicklighet.

I Sverige används Skolverkets Nationella Bedömningsstöd som ett obligatoriskt kartläggningsmaterial. Obligatoriet gäller i årskurs ett. Det förekommer, enligt denna studie, att materialet används även under övriga år i lågstadiet, borträknat vårterminen i årskurs tre när de Nationella proven i svenska är obligatoriska. Lärare i läsundervisning väljer, enligt denna studie, mellan två olika kartläggningsmaterial (Skolverkets Nationella Bedömningsstöd och Legilexi) och har olika upplevelser av dessa material. Det råder en inre oenighet hos lärare vilket material som är mest ändamålsenligt.

Enligt en studie genomförd av Quirk et al. (2009) finns det en risk i att elevens resultat på en kartläggning föranleder de mål som läraren i elevens individuella utvecklingsplan (kallad "IUP") sätter upp för eleven. Risken ligger i att elevens motivation till fortsatt läsinläring dalar när eleven jämför sig med kamraternas testresultat. Tvärtemot Quirk et al. (2009) resultat anger denna studie att eleverna känner sig motiverade när de upptäcker att de förbättrat sina resultat i en av testerna. Testet kallas "förväntat antal ord per minut" (H4- ett läshastighetstest) och eleven tolkas enbart "tävla mot sig själv". När lärare använder sig utav standardiserade kartläggningsmaterial blottläggs delar av elevens kunskaper och förmågor, vilket innebär att lärare kan använda sina upplevelser och stötta eleven i hans läsinläring (Quirk et al., 2009). Resultatet i denna studie visar dock att den stöttning som lärare efterfrågar att ge sina elever uteblir då resultaten många gånger förväntas ses utifrån gruppnivå, både på uppmaning av skolans ledning och på grund av uteblivna resurser. När lärare ensidigt utgår från resultaten från ett kartläggningsmaterial behöver läraren upplevelser som tolkar resultaten, annars finns risken för att en bakomliggande svårighet förbises (Quirk et al., 2009). Det kommer då troligen inte att visa sig framgångsrikt för elevens läsinläring att enbart arbeta med avkodning, vilket ett läshastighetstest indikerar. I det uppkommer en risk i att ett kartläggningsmaterial blir "allsmäktigt" och får företrädesrätt framför andra möjliga svårigheter som behöver stöttas innan läsinläringen kan ta fart (Quirk et al., 2009). Detta är något som framkommer även i denna studie. Avkodning ges stort utrymme och resultaten från en kartläggning ligger till grund för elevens individuella utvecklingsplan. Quirk et al. (2009) föreslår utifrån sina resultat att elevens måluppfyllelse i

stället för testresultat kan utgå från att använda elevens motivation som måluppfyllelse för att inte riskera att elevens motivation uteblir på grund av kartläggningens resultat.

Elevens motivation spelar enligt denna studie en betydande roll i elevens läsundervisning och lärare arbetar aktivt med att skapa motivation till läsning. Motivation berättas i denna studie uppkomma genom att undervisa mindfulness, visa vilka dörrar läsningen kan öppna, välja ”tyst-läsning-bok” utifrån elevens individuella intresse, lärmiljöer och varierad undervisning. Flera av dessa faktorer överensstämmer med resultatet i en studie gjord av Chou et al. (2009). I deras studie framkom tre delar i hur ett framgångsrikt klassrum för den tidiga läsinlärningen är designat. De tre delarna, som visar sig till stor del överensstämmer med denna studies förklaring, är öppna läsmiljöer och läsresurser, varierade läsaktiviteter och lärarens förmåga att i rätt ögonblick undervisa eleven i strategier som tar eleven vidare i sin läsning.

En neuropsykiatrisk diagnos påverkar direkt individens förutsättningar för att lära sig att läsa (Johnson et al., 2011). Lärare har viss kunskap om olika diagnoser, några lärare har mer kunskap än andra, men oavsett kunskaper använder lärare sig av anpassningar som inte riktar sig specifikt mot vad själva diagnosen vittnar om för svårigheter och behov. Studier kring neuropsykiatriska funktionshinder och läsundervisning visar att elever med diagnoser har nedsatta exekutiva förmågor och att deras arbetsminne påverkar deras läsinlärning (Cartwright, 2023). Olika diagnoser innebär att eleven har olika svårigheter som lärare behöver undervisa utifrån (American Psychiatric Association, 2013). Studien förklarar inte om lärares kunskaper hade lett fram till ett mer riktat stöd om fler resurser funnits.

Denna studie förklarar att budget står i korrelation med att elever med en lässvårighet inte får sin rättmätiga läsundervisning. Skolans budget sätter stopp för att utveckla lärmiljöer där alla förutsättningar beaktas- både de fysiska miljöerna och de miljöer som inte är synliga för blotta ögat, till exempel klassrumsklimat (där en resursperson hade varit en hjälpande hand). Denna studie förklarar att det förekommer att elever med läs- och skrivsvårigheter får stöd av lärare i form av enskilda instruktioner, taktila redskap och redskap som skärmar av intryck. Carlsson Kendall (2016) bekräftar att det som avleder elevernas uppmärksamhet (i detta fall taktila redskap, enskilda instruktioner och intryckssanering) påverkar deras förmåga att minnas instruktioner och att minnas den information som de behöver för att klara en viss uppgift. Resultatet i denna studie visar att lärare är medvetna om att skolan hade kunnat göra mer för eleven på samma sätt som Aspelin (2012) visar i sin studie; en elevfokuserad undervisning ökar elevernas chanser till måluppfyllelse i läsförmåga. Samtidigt som denna studie visar en förståelse för att skolan kan göra mer förklarar att varken tid eller resurser



möjliggör detta. Skolverket (2020) poängterar att ekonomi aldrig får avgöra tillgången till resurser, något som denna studie vittnar om inte efterlevs i alla skolor.

Det är lika omöjligt som det är otänkbart att förutspå skolans framtid. En sak som är mer möjlig att förutspå är att läsundervisning kommer att fortsatt vara beroende av lärares upplevelser. I den existensiella hermeneutiken uppstår ett flöde som Heidegger benämnde *omsorgens struktur* (Alvesson & Sköldberg, 2021). Omsorgens struktur ser att människan har inbyggda möjligheter, friheter, vi är fria att välja- vi har alltså ett ansvar. Vilka kriterier ska avgöra vårt val? Kriterierna är även de gjorda av människan och människan är i och med detta ”dömd till frihet” (Alvesson & Sköldberg, 2021). I och med att lärare upplever tre teman (Elevens förutsättningar för läsinlärning, Psykisk hälsa och Varierad undervisning) som svårigheter och/ eller framgångar utifrån sin förförståelse, kan vi se hur lärare är dömda till frihet. Domen ligger i att lärare behöver forma sin läsundervisning utifrån vad de tolkar som svårigheter och/eller framgångar i läsundervisning. Valet avgör elevens möjlighet till läsinlärning, elevens välmående och avgör elevens framtida delaktighet i samhället.

### **6.2.3 Studiens slutsats**

Slutsatsen av studiens resultat blir att forskning och praktik i läsundervisning för nu inte kan mötas. Läsundervisningen ges inte förutsättningar till att möta varje elevs förmågor såsom forskningen förespråkar. Detta på grund av olika förutsättningar i läsundervisningens praktik och utifrån vilket paradig som råder. Detta leder till ett gap mellan teori och praktik där resurstillgången är avgörande. Det innebär att Sveriges skolor bedriver en icke jämlik skola och att elever inte får sin rättmätiga läsundervisning.

### **6.2.4 Studiens betydelse**

Studien kan bidra med att förklara hur lärare kan utforma sin läsundervisning, bland annat genom att ta till sig aktiviteter som andra lärare använder med framgång.

Den kapacitet som finns hos landets lärare går till spillo när organisation och olika rådande paradig inte tillåter lärares upplevelser att komma till sin rätt. En till betydelse för denna studie uppkommer- att förklara för både lärare och organisationer att lärare bär på omfattande kunskaper och att deras upplevelser av läsundervisning behöver lyftas fram i dagern. Det kan kanske leda till en sten i konstruerandet av bron mellan teori och praktik.

### 6.2.5 Författarens reflektioner

Min förståelsehorisont har bitvis varit raka motsatsen mot empirin. Resultatet i studien visar att det är svårt att entydigt definiera en svårighet respektive en framgång- med största respekt för lärares förförståelse och min egna förförståelse. Jag kan inte sticka under stolen med att det har varit en utmaning i att använda existentiell hermeneutik som teori och metodologi. Skam den som ger sig. Jag har gett mitt yttersta för att uppsatsen ska genomsyras av existentiell hermeneutik.

I stöddokumentet ”Att planera, bedöma och ge återkoppling” erbjuder Skolverket (2020) stöd till lärare i syftet att arbeta utifrån den tidiga läs- och skrivgarantin. I stödet beskrivs att en god läsundervisning kan säkerställas genom en varierad undervisning. Stöddokumentet lämnar dock ett stort hålrum att fyllas av lärare. Själva *huret*. Jag är relativt säker på att upplevelser och kunskaper i min yrkeskår sträcker sig vida det som Skolverket (2020) lägger fram i sitt stöddokument. Vad jag däremot, fräckt ifrågasatt, inte är lika säker på är om Skolverket själva kan berätta *hur* deras kriterier kan omsättas i praktiken. Under tiden som skolan väntar på Skolverket kan lärare genom att dela sina upplevelser i läsundervisning bidra till att andra lärare hittar nya verktyg i hur de kan utforma sin läsundervisning.

Jag har inte haft en önskan om att empirin skulle bekräfta mina egna upplevelser, ändå behöver jag erkänna att den nya förståelsen stundtals förvirrat. Att påstå något annat än att denna ”förvirring” ökat mödan i att bearbeta och tolka empirin vore en lögn.

Den insikt som berört mig djupast är *hur lärares egna kunskaper och egna egenskaper är för dem fördolda*. Lärare lyfter inte sig själva som en framgångsfaktor i läsundervisningen men utifrån empirin har lärare anledning att sträcka på sig. Deras upplevelser gynnar elevernas framgångar i läsundervisningen. Det finns flera framgångsfaktorer i studien som kan förklaras av lärares skicklighet. Dessa skickligheter är kunskaper inom flera läsinlärningsmetoder, högläsningens betydelse i läsundervisningen, vikten av att arbeta med mindfulness och att utveckla goda relationer med elever och vårdnadshavare. Det finns även flera egenskaper hos lärare som kan ses som framgångsfaktorer i deras läsundervisning. Bland annat syns en insiktsfullhet, förmåga att dela läsglädje med elevgruppen, en icke dömande attityd och förmågan att skapa en lustfylld och varierad läsundervisning.

### 6.3 Förslag till fortsatt forskning

Utifrån studiens resultat att svårigheter och framgångar kan upplevas som vice versa utifrån vilket paradigm som lärare antar i sin läsundervisning vore det intressant att intervjua elever kring samma teman. Finns det en gemensam upplevelse av läsundervisning hos lärare och elever och om/ eller inte om- hur kan ett sådant resultat användas i arbetet med läsundervisning?

### 6.4 Tack

Jag vill gärna tacka några personer som särskilt bidragit till min uppsats. Min familj, ni är oändliga. Min handledare Johannes Rytzler, utan dig hade jag inte kunnat skriva uppsatsen. Inte heller hade jag odlat ett så pass stort intresse för hermeneutik om du inte hade bett mig att läsa på om hermeneutikens olika områden (även om den föreslagna litteraturen vid en första anblick tornade upp sig som ett obestigligt berg av ord jag inte visste existerade). Intresset tar jag med mig för framtida studier (idag är dessutom litteraturen en av de jag har haft störst behållning av). Min examinator Olle Tivenius- utan dina invändningar hade jag inte fullt ut förstått tematisk analys. Studiens informanter, utan er- ingen empiri- ingen studie. Mina vänner som lyssnat på mina våndor och glädjeutrop, ni vet vilka ni är. Jag vill även tacka Studenthälsan vid MDU för alla möjligheter ni har givit mig. Min mentor Getrude Munuo, din tro på mig, dina klingande skratt och din fasta hand har hållit mig på banan. Sist men inte minst vill jag i all blygsamhet tacka mig själv- jag kunde.

Till dig som av olika anledningar upplever eller har upplevt utmaningar i att lära dig att läsa; Den här uppsatsen är dedikerad till dig. Du är inte ensam. Den här uppsatsens önskan är att bidra med en förståelse som kan hjälpa fler att få den rättmätiga läsundervisning som de har rätt till. Utan att behöva kämpa i åratals och riskera att tappa tron på sig själva.

Anna

## REFERENSLISTA

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3 – Om lärares möjligheter och hinder*. (University of Gothenburg. Faculty of Education, nr. 2011:311). Doktorsavhandling, Göteborg universitet.
- Allington, R. L. (1984). Content coverage and contextual reading in reading groups. *Journal of Reading Behavior*, 16(2), 85–96. <https://psycnet.apa.org/record/1985-13071-001>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2021). *Tolkning och reflektion vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (3 uppl). Studentlitteratur.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic Manual of Mental Disorders*. <https://psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>
- Aspelin, J. (2012). How do relationships influence student achievement? Understanding student performance from a general, social psychological standpoint. *International Studies in Sociology of Education*, (22:1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/09620214.2012.680327>
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*, (3 uppl.). Daidalos.
- Brown, J. D. (1986). Evaluations of self and others: Self-enhancement biases in social judgments. *Social cognition*, 4(4), 353-376. <https://doi.org/10.1521/soco.1986.4.4.353>
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3 uppl). Liber.
- Cartwright, K. B., Marshall, T. R. & Wray, E. (2016). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology*, 37(1), 55-91. <https://doi.org/10.1080/02702711.2014.991481>
- Cederquist, S. (2021). *Dyslexi i skolan Se hela bilden*. Sanoma utbildning.
- Edfelt, D., Karlsson, A., Lindgren, A. & Sjölund, A. (2019). *Autism och adhd i gymnasiet, tydliggörande pedagogik*. Natur & kultur.
- Eneroth, B. (1984). Kvalitativ metod – kunskapsmodell och ”ätproblem”. *Sociologisk Forskning*, 21(3/4), 81–87. <http://jstor.org/stable/20850731>
- Ferlin, N. (1933). *Barfotabarn, diktsamling*. Bonniers.
- Fridolfsson, I. (2020). *Grunderna i läs- och skrivinläringen*. Studentlitteratur.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Hans-Georg Gadamer, Sanning och metod (i urval)*. Daidalos.
- Gustafson, S., Samuelsson, C., Johansson, E. & Wallman, J. (2013). How simple is the simple view of reading? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 293–308. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656279>

- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. Natur och kultur.
- Hoover, A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2, 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Ingvar, M. (2018). Hjärnan 2. Norén (red.) (2018). *Lära barn att läsa: vägen från fonologisk medvetenhet till god läsförståelse*. (2 uppl. 19-33). [kortversionen] LegiLexi.
- Johnson, J., Reid, R. & Mason, L. (2011). Improving the Reading Recall of High School Students With ADHD. *Remedial and Special Education*, 33(4), 258-268. <https://doi.org/10.1177/0741932511403502>
- Kendall, G. C. (2016). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter: vad gör vi och varför?*. Studentlitteratur.
- Kincheloe, J. L. (2012). *Teachers as researchers (classic edition): Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lundberg, A. (u.å.). Hämtad från <https://kodknackarna.se/ingvar-lundberg>
- Mathes, P. G. & Torgesen, J. K. (1998). All children can learn to read: Critical care for the prevention of reading failure. *Peabody Journal of Education*, 73(3-4), 317-340. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1998.9681897>
- Matz, R. (1981). *Varat och tiden. Översättning av Richard Matz*. Doxa.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654037/1553957259669/pdf791.pdf>
- Nagy, E., Herman, P.A. & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(3), 233-253. <https://doi.org/10.2307/747758>
- Nettelbladt, U., Salameh, E., Håkansson, G. & Hansson K. (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Nilsson Sjögren (Red). (2018). *Pedagogik som vetenskap: En inbjudan*. Gleerups Utbildning.
- O'Garro, J. A. (2017). *Factors that Influence the Reading Motivation of Fourth and Fifth Grade Students in a Midwest Urban Elementary School* (University of Nebraska at Omaha studentwork nr. 2017:3644). Dissertation. University off Nebraska at Omaha). Hämtad från <https://digitalcommons.unomaha.edu/studentwork/3644>
- Oka, E. & Paris, S. (1986). Children ´s reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental review*, 6(1), 25-56. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(86\)90002-X](https://doi.org/10.1016/0273-2297(86)90002-X)

- Quirk, M., Schwanenflugel, P. J. & Webb, M. (2009). A Short-Term Longitudinal Study of the Relationship between Motivation to Read and Reading Fluency Skill in Second Grade. *Journal of Literacy Research*, 41(2), 196-227. <https://doi.org/10.1080/10862960902908467>
- Rashotte, C. A., Torgesen, J.K. & Wagner, R.K. (1997). Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. *Scientific Studies of Reading*, 1(3), 217-234. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0103\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0103_3)
- Roorda, D. L. & Koomen, M. (2021). Student-Teacher Relationships and Students' Externalizing and Internalizing Behaviors: A Cross-Lagged Study in Secondary Education. *Child Development published by Wiley Periodicals LLC on behalf of Society for Research in Child Development*, 92, 174-188. <https://doi.org/10.1111/cdev.13394>
- Samuelsson, S. (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Natur & kultur.
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1046738>
- Scarborough, S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*, 1, 97-100. Guilford. Hämtad från <https://doi.org/10.1037/a0027238>
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån som läser: barns menings- och identitetsskapande genom texter*. (Örebro University studies, nr. 2013:44). Doktorsavhandling, Örebro Universitet.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Justitiedepartementet. Hämtad från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/)
- Snow, C. E. & Juel, C. (2005). Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It? In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 501-520). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch26>
- Skolverket. (2020). *Att planera, bedöma och ge återkoppling*. Hämtad från <https://skolverket.se/download/18.2a6bcc30176f24c3889241/1611039323467/pdf7689.pdf>
- Skolverket. (2021-2022). *Motivation och svårigheter i läsundervisning*. Hämtad från [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/030a\\_tidig-lasundervisning/del\\_08/8.%20Utmaning%20och%20motivation%20i%20l%C3%A4sundervisning.pdf](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/030a_tidig-lasundervisning/del_08/8.%20Utmaning%20och%20motivation%20i%20l%C3%A4sundervisning.pdf)
- Skolverket. (2022). *Läroplan (Lgr-22) för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>

- Skolverket. (2023) *Pirls- en studie om läsförmåga*. Hämtad från <https://skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsområdet/pirls-internationell-studie-om-lasformaga-hos-elever-i-arskurs-4>
- SOU. 1997: 108. *Att lämna skolan med rak rygg—om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs-och skrivsvårigheter*. Slutbetänkande av Läs-och skrivkommittén. Hämtad från <https://regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/1997/09/sou-1997108/>
- Svenska Unescorådet. (1997). *Salamanca-deklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Svenska Unescorådet.
- Säljö, R. (2013). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.
- Taube, K. (2013). *Barns tidiga läsning*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Taube, K. (2013). *Läsinläring och självförtroende*. Studentlitteratur.
- Tivenius, O. (2021). *Tematisk analys 1.0*. Webbföreläsning vid Mälardalens universitet. Hämtad från [https://play.mdh.se/media/t/o\\_41kyoj9k](https://play.mdh.se/media/t/o_41kyoj9k)
- Unrau, N., Ragusa, G. & Bowers, E. (2014). Teachers Focus on Motivation for Reading: “It’s All About Knowing the Relationship”. *Reading Psychology*, 36:2, 105-144. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.836582>
- Vaughn, S., Elbaum, B.E. & Schumm, J.S. (1996). The Effects of Inclusion on the Social Functioning of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 598-608. <https://doi.org/10.1177/002221949602900604>
- Vetenskapsrådet. (2010). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från <https://vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhallsvetenskaplig-forskning.html>
- Yang, G., Badri, M., Al Rashedi, A. & Almazroui, K. (2018). The role of reading motivation, self-efficacy, and home influence in students’ literacy achievement: a preliminary examination of fourth graders in Abu Dhabi. *Large-scale Assessments in Education*, 6-(10), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40536-018-0063-0>
- Ödman (2022). *Tolkning, förståelse, vetande Hermeneutik i teori och praktik*. (3 uppl). Studentlitteratur.

## **BILAGOR**

Bilaga A: Missivbrev

Bilaga B: Samtycke

Bilaga C: Intervjuguide

Bilaga D: Etiskt protokoll

Bilaga E: Läsinlärningsmetoder

Bilaga F: Fyra neuropsykiatriska funktionsnedsättningar



# BILAGA A

## MISSIVBREV

Hej,

Jag heter Anna Gustafsson och är behörig grundskollärare. Jag studerar didaktik på avancerad nivå vid universitetet i Mälardalen.

I utbildningen ingår att skriva en magisteruppsats som kommer att presenteras muntligt för studenter och examinator i kursen "Självständigt arbete magister i didaktik" samt en skriftlig rapport vid universitetet. Studiens syfte är att belysa vilka svårigheter och framgångsfaktorer som lärare upplever i sin läsundervisning.

Johannes Rytzler, universitetslektor i pedagogik vid akademien för utbildning, kultur och kommunikation vid Mälardalens universitet, har givit sitt godkännande till denna studie.

Deltagandet i studien innebär att en intervju kommer att genomföras. Intervjun beräknas ta omkring 15-20 minuter. Intervjun kan genomföras digitalt eller fysiskt, det är viktigt att intervjun sker på en plats där du känner dig trygg. Du som deltagare bestämmer tid, form och plats inom tidsintervallet 27 februari- 10 mars 2023.

Hela intervjun kommer att spelas in. Vid digital intervju kommer både ljud och bild spelas in och vid fysisk intervju kommer enbart ljud spelas in. Anteckningar kommer att föras under intervjuerna.

Intervjuerna kommer att behandlas konfidentiellt vilket betyder att intervjuerna kommer att avidentifieras och behandlas i enlighet med bestämmelser i Sekretesslagen.

[://riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/offentlighets--och-sekretesslag-2009400\\_sfs-2009-400](://riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/offentlighets--och-sekretesslag-2009400_sfs-2009-400) Intervjuerna kommer att transkriberas med hjälp av en datatjänst. Endast jag och min handledare kommer att ha tillgång till den anonymiserade empirin. Intervjuerna kan komma att användas i framtida uppsatser skrivna av mig, Anna Gustafsson. I alla skeenden kommer din anonymitet vara säker. Den slutgiltiga uppsatsen kommer att laddas upp på databasen Diva.

Om du under eller efter intervjun upplever något negativt kopplat till studien kan du vända dig till mig, Anna Gustafsson, eller till handledare Johannes Rytzler. Kontaktuppgifter finner du nedan.

Din medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas. Studien genomförs som en del av min utbildning i didaktik vid universitetet i Mälardalen. Om du accepterar att medverka i studien kommer du att kontaktas via mail för att motta en samtyckesblankett för att godkänna ditt deltagande samt för att bestämma en tid för genomförande av intervjun.

Hälsningar

Anna Gustafsson

Mälardalens universitet

Mail: [anna.gustafsson@mdu.se](mailto:anna.gustafsson@mdu.se)

Mobilnr: 0763675814

Johannes Rytzler

Mälardalens universitet

Mail: [johannes.rytzler@mdu.se](mailto:johannes.rytzler@mdu.se)

Mälardalens universitet

Avdelningen för pedagogik

Universitetsplan 1

722 20 Mälardalen

## BILAGA B

### SAMTYCKE TILL DELTAGANDE I STUDIE

Jag har muntligen och skriftligen informerats av Anna Gustafsson om att studiens syfte är att belysa vilka svårigheter och framgångsfaktorer som lärare upplever i sin läsundervisning samt har fått tillfälle att ställa frågor.

Om du under eller efter intervjun upplever något negativt kopplat till studien kan du vända dig till mig, Anna Gustafsson, eller till handledare Johannes Rytzler. Kontaktuppgifter finner du nedan.

Din medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas. Studien genomförs som en del av min utbildning i didaktik vid universitetet i Mälardalen. Om du accepterar att medverka i studien kommer du att kontaktas via mail för att motta en samtyckesblankett för att godkänna ditt deltagande samt för att bestämma en tid för genomförande av intervjun.

Johannes Rytzler, universitetslektor i pedagogik vid akademien för utbildning, kultur och kommunikation vid Mälardalens universitet, har givit sitt godkännande till denna studie.

Genom att underteckna denna blankett eller genom mitt muntliga samtycke i samband med intervju samtycker jag till att:

- Jag har fått skriftlig information om den aktuella studien och haft tillfälle att i lugn och ro läsa igenom informationen och vid behov ställa frågor. Jag behåller följebrev med information om studien.
- Deltagande i studien är frivilligt, samt att jag när som helst kan avbryta deltagande utan att lämna närmare förklaring.
- Data samlas in för att lagras och bearbetas samt publiceras på ett oidentifierat vis.
- Ingen obehörig kommer att få tal del av uppgifter om enskilda deltagare.
- Jag kommer att få en sammanställning av resultatet om jag önskar.

Deltagares underskrift	
Datum	
Deltagares namnförtydligande	

Hälsningar  
Anna Gustafsson  
Mälardalens universitet  
Mail: [anna.gustafsson@mdu.se](mailto:anna.gustafsson@mdu.se)  
Mobilnr: 0763675814

Handledare  
Johannes Rytzler  
Mälardalens universitet  
Mail: [johannes.rytzler@mdu.se](mailto:johannes.rytzler@mdu.se)  
Mälardalens universitet  
Avdelningen för pedagogik  
Universitetsplan 1  
722 20 Mälardale

## **BILAGA C**

### **INTERVJUGUIDE SEMISTRUKTURERAD INTERVJU**

Läsundervisning- vad betyder det för dig?

Hur använder du läsundervisningsmetoder?

Vad betyder en svårighet för dig?

Hur definierar du en framgångsfaktor?

Hur påverkas läsundervisningen om en elev har uttalade svårigheter?

Vill du dela med dig av något mer kring dina erfarenheter i läsundervisning?

## BILAGA D

### ETISKT PROTOKOLL

- Undersökningen kan få goda effekter genom att bidra till en förståelse för hur lärare upplever sin läsundervisning. Tidigare forskning har undersökt lärares uppfattningar, undersökningen kan komplettera tidigare undersökningar och väcka nya forskningsfrågor.
- Undersökningen kan eventuellt bidra med att belysa vikten av lärares upplevelser och i det stärka lärares möjlighet till att påverka sina möjligheter i skolan.
- Undersökningen kan bidra med att förbättra informanternas förståelse för sin egen praktik. Att sätta ord på sina upplevelser kan öppna nya perspektiv som informanterna kan dela med sig av till sina kollegor.
- Informanterna har via mail fått missivbrev och samtyckesbrev, informanterna kommer att ombes ge sitt muntliga samtycke till deltagande i samband med intervjun.
- I missivbrevet framkommer undersökningens huvudsyfte. Informanterna har fått tillfälle att i förväg ställa frågor om vad intervjun kommer att innehålla, både muntligt och skriftligt.
- Det är informanterna själva som gett sitt samtycke till att delta i studien.
- Informanternas konfidentialitet skyddas genom att endast studenten och handledaren har tillgång till inspelat material. Det inspelade materialet kommer att raderas efter att rapporten har blivit godkänd. Transkriberingarna kommer att sparas på studentens hårddisk och kan komma att användas av studenten i framtida rapporter. Detta har informanterna informerats om i missivbrevet och gett sitt samtycke till.
- Det är viktigt att informanterna förblir anonyma. Detta kommer att ske genom att alla informanter namnges med en kod (A1, B2 osv).
- Råmaterialet, inspelningarna, kommer endast att kunna ses/höras av studenten samt handledaren.
- Informanternas identitet kommer att skyddas genom att det i rapporten inte kommer att framgå vilken skola informanten arbetar på, vilken kommun som informanten arbetar i, ingen beskrivning av hur informanten ser ut samt att inga personuppgifter kommer att skrivas i rapporten.
- Inga rättsliga problem förväntas uppkomma kring informanternas skydd av anonymitet.
- Informanterna kan uppleva negativa tankar under eller efter intervjun.

## **BILAGA D**

- Konsekvenserna kan bli att informanter vill ångra ett uttalande eller avsluta sitt deltagande i studien. Det kommer inte att ske några övertalanden att informanter ska ändra sig om hen upplever negativa tankar och vill avsluta sitt deltagande.
- I missivbrevet har informanterna fått kontaktuppgifter till studenten och handledaren och uppmanas kontakta dessa vid negativa upplevelser i samband med intervjun.

# LÄSINLÄRNINGSMETODER

Nedan beskrivs mycket kortfattat de inlärningsmetoder som de intervjuade i denna studie använder. Beskrivningarna är avsedda för att ge läsaren av denna studie en överblick över dels vilka inlärningsmetoder som förekommer i denna studie och dels för att bidra med en förståelse för vad varje metod innebär.

## Ljudningsmetoden

Ljudningsmetoden, även kallad den syntetiska metoden, bygger på att språkets minsta beståndsdelar förs samman till ord. Eleven lär sig att bokstavsljuden kan sättas ihop och bilda ord och att orden kan sättas ihop till en mening (Åkerblom, 1988).

## Att skriva sig till läsning

Metoden vänder på förfarandet att eleven först lär sig att läsa och sedan lär sig att skriva (Trageton, 2014). Metoden bygger istället på att eleverna först lär sig att skriva och sedan lär sig att läsa. Skrivandet ska ske i par och digitalt. Läraren har en passiv roll och det sociala samspelet mellan eleverna när de skriver utgår från elevernas egna intressen. Metoden ska enligt Trageton (2014), skapa och stimulera både elevens muntliga och skriftliga utveckling.

## Whole language

Whole language metoden bygger på att eleven lär sig att först använda ordet i sin helhet för att bryta ut delarna (Åkerblom, 1988). Elevens egna upplevelser och förkunskaper används för att utveckla en förståelse för att text har en mening och ett budskap. Eleven behöver inte förstå allt hen läser men metoden bygger på att genom att eleven har en viss förståelse det som hen har läst kan eleven ta till sig budskapet. Svåra ord läggs åt sidan och tas upp vid ett senare tillfälle när hela texten är genomläst (Fridolfsson, 2020), detta ska underlätta läsförståelsen.

## Lära sig på talets grund

Ulrika Leimar ansåg på 1960-talet att läsläror styrdes strikt av läraren och att fokus enbart riktades på den tekniska aspekten av läsningen (Fridolfsson, 2020). Leimar utvecklade en metod som genom att fokusera på elevens egna upplevelser skapade ett mervärde som utvecklade individen. Metoden bygger på att eleven själv är delaktig i sin läsinläring genom sitt eget språk och sitt eget ordförråd. Metoden är som Fridolfsson (2020) beskriver en strikt metod med strikt uppdelade fem faser som ska sörja för en individanpassad läsinläring.

## BILAGA F

### BESKRIVNING AV FYRA NEUROPSYKIATRISKA FUNKTIONSNEDSÄTTNINGAR

#### ADHD

Det finns en komorbiditet mellan uppmärksamhetsproblem och läs- skrivsvårigheter (Samuelsson, 2009. Kriterierna för ADHD är uppmärksamhetsproblem/koncentrationssvårigheter och impulsivitet/hyperaktivitet ). (American Psychiatric Association, 2013). Uppmärksamhets- och koncentrationsproblem innebär att individen har svårt att fokusera och rikta sin uppmärksamhet samt att bibehålla uppmärksamhet under en längre tid (American Psychiatric Association, 2013). Ett barn med ADHD-liknande problem behöver inte uppvisa några problem i tester som avser språklig och kognitiv förmåga (Samuelsson, 2009.). Å andra sidan, om dessa samband ökar över tid tyder det på att dyslexi till viss del kan leda till ADHD, eller tvärtom, ADHD kan således bidra till att försvåra den tidiga läs-skrivförmågan. Även Carlsson Kendall (2016) skriver att personer med ADHD har stora svårigheter att styra sin uppmärksamhet och att detta leder till inlärningssvårigheter. Hos en elev med ADHD är den inre motivationen inte tillräcklig för att eleven ska övervinna begränsningarna hen stöter på när hen ska lära sig något (Carlsson Kendall, 2016).

#### Autism

Autism försvårar för en elev att "läsa mellan raderna" vilket försvårar läsinlärning. Hos personer med autism är ofta den språkliga utvecklingen sen och många personer med autism talar med "ekotal", upprepat tal (Lagerqvist, 2012). Personer med autism kan ha svårt att sätta ihop delar till en helhet och ser bara delarna, Edfeldt et al. (2019), liknar det vid att dessa personer bara "ser träd och inte en skog". I läsundervisningen innebär det att eleven ofta läser utan prosodi och eleven tolkar det lästa ordagrant.

Carlsson Kendall (2016) beskriver tre centrala problemområden för en person med autism; exekutiva förmågor, central koherens, mentalisering. Central koherens innebär förmågan att förstå sammanhang. Mentalisering syftar till förmågan att förstå hur andra personer känner och tänker. Att möta en person med autism innebär att vi behöver försöka förstå dem utifrån deras sätt att tänka. En person med autism tänker annorlunda än en neurotypisk person (Carlsson Kendall, 2016) och Edfeldt et al. (2019) skriver att elever med autism saknar förmågan till "theory of minds". Det försvårar enligt Edfeldt et al. (2019) för dessa elever att förstå sina kamraters reaktioner och handlingar i olika situationer och sammanhang, vilket även visar sig i förmågan att tolka en text.

## BILAGA F

### Språkstörning

The American Psychiatric Association (2013) definierar språkstörning : ”... *störd språkförståelse kombinerat med störd uttrycksförmåga.*” Språkstörning får enligt SPSM (2018) konsekvenser för förståelsen, möjligheten att tänka språkligt och att ta till sig innehållet i läsundervisningen. SPSM skriver i sin rapport ”Arbeta med barn med språkstörning i förskola och skola” (2018) att istället för svårigheter med uttal och meningsbyggnad kan språkstörningen visa sig som olika slags läs- och skrivsvårigheter. Nettelbladt et al. (2007) skriver att en person med språkstörning kan ha svårt att uttala vissa ord och att sätta ihop meningar. Personen kan också behöva lång tid när man pratar för att få fram det man vill säga. Hos andra märks en språkstörning inte lika mycket när de pratar, utan de har svårt att följa med i ett samtal eller förstå det de har läst. Barn och elever med språkstörning har inte samma språkliga förmåga som jämnåriga. De har till exempel svårt att förstå vad andra säger, att själv prata så andra förstår eller båda delarna. Detta kan visa sig inom ett eller flera av de språkliga områdena – form, innehåll och användning.

### Dyslexi

Cederqvist (2021) beskriver hur en person med dyslexi bara ser delar av ord eller inga bokstäver alls med att jämföra med att skriva något på en strand.

*Om du skriver i fuktig sand för nära vattnet kommer inte hela ordet stå kvar, du ser bara den bokstav du skrev just nu men den bokstaven kommer snart att försvinna i vattnet. När du kommer till slutet av ordet är resterande bokstäver borta och du har inte tillgång till hela ordet (Cederqvist, 2021).*

Dyslexi är en specifik inlärningssvårighet som har neurologiska orsaker. Enligt Edfelt (2019) karakteriseras dyslexi av svårigheter med korrekt och/eller flytande ordigenkänning och av dålig stavning och avkodningsförmåga. Svårigheterna orsakas av en störning i språkets fonologiska komponent, störningen kan vara oväntad med hänsyn till andra kognitiva förmågor och trots möjligheter till effektiv undervisning. Konsekvenserna kan innefatta svårigheter med läsförståelse och begränsad läserfarenhet, vilket kan hämma tillväxten av ordförråd och bakgrundskunskap (Edfeldt et al., 2019). Personer med dyslexi är ofta inte själva medvetna om sina svårigheter med att se ord för sitt inre (Cederqvist, 2021)



